

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE SOARES HAAS CARMINATTI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE:
MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E DESAFIOS**

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

SIMONE SOARES HAAS CARMINATTI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE:
MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Martha Kaschny Borges.

FLORIANÓPOLIS/SC

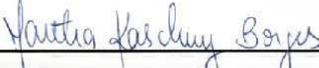
2012

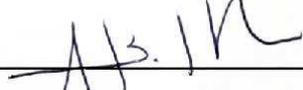
SIMONE SOARES HAAS CARMINATTI

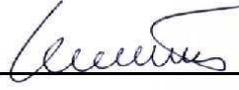
**"AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ONLINE; MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS E DESAFIOS"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientador(a): 
Doutora Marta Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: 
Doutora Alba Regina Batistti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: 
Doutor José Manuel Moran Costas
Universidade de São Paulo

Florianópolis, 09 de fevereiro de 2012.

Ficha Elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

C287a Carminatti, Simone Soares Haas
Avaliação da aprendizagem na educação a distância online: mudanças,
permanências e desafios / Simone Soares Haas Carminatti, 2012.
181 p. : il. 30 cm

Bibliografia: f.160-167
Orientadora: Profa. Dra. Martha Kaschny Borges
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação.

1. Ensino à distância. – 2. Aprendizagem – avaliação. – I. Borges,
Martha Kaschny. – II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação.

CDD: 374.4

Dedico este trabalho a todos que acreditam na educação, na sua importância e valorização.

Ao meu amado esposo pelo incentivo, tolerância, carinho e dedicação.

Aos meus filhos, presentes de Deus na minha vida, por toda compreensão.

A minha mãe pela educação que recebi e apoio nesta jornada.

A memória de meu querido avô por acreditar em meus sonhos e desafiar com aquela doce frase de que jamais esquecerei: não desista minha filha!

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa abrir nosso coração para expressar gratidão e honra. E por acreditar que agradecer é recordar, lanço-me ao desafio de trazer a memória todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste meu projeto.

Agradeço primeiramente à Deus, por Seu infinito amor, pela fidelidade e companhia, pela capacitação e pelas forças renovadas a cada manhã, que fizeram possíveis a caminhada até aqui.

Ao meu esposo, Samuel, por sua dedicação, compreensão, carinho, amor e apoio em todos os momentos. Sem sua participação e incentivo, seria realmente impossível.

Aos meus filhos, Amanda Luísa e Gabriel, pela paciência, pelo carinho, pela alegria de um sorriso e pelo afago de um abraço. Estes foram combustíveis indispensáveis para não desistir.

À minha mãe, Rosaleine, por seus ensinamentos e seu apoio incondicional em muitos momentos.

À minha irmã, Roberta, que mesmo de longe sei que estava sempre na torcida.

À minha sogra, Zenaide, que nos dias de aulas no mestrado, carinhosamente sempre esperava com um almoço ou um café maravilhoso em sua casa.

Aos meus familiares, por compreender as ausências e pelo carinho de sempre.

À orientadora, professora Martha Kaschny Borges, meu agradecimento todo especial. Agradeço a ela toda a condução deste trabalho, pelas conversas orientadoras, pela compreensão e paciência com minhas limitações. Por sua humildade, sua competência e sabedoria que me fazem ter admiração e respeito. Pelos momentos inesquecíveis em Paris e Bilbao. Sobretudo, por acreditar que este trabalho seria possível. Sua orientação foi muito mais que o cumprimento de seu trabalho, foi humana e sensível.

Agradeço também a todos os professores do Mestrado em Educação da UDESC, cujo trabalho e dedicação foram indispensáveis para a realização desta dissertação, especialmente: à professora Elisa Quartiero, por atenção, suas indicações e empréstimos de livros, suas contribuições no processo de definição do projeto de pesquisa, além da companhia agradável de suas conversas; ao professor Celso Carminati, por seus questionamentos epistemológicos e seriedade de seu trabalho

como coordenador do programa; à professora Geovana Mendes Lunardi, por aproximar nossas temáticas às reflexões curriculares, por suas aulas sempre produtivas e interessantes, sobretudo, meu agradecimento especial pelo aceite em participar da minha banca; aos professores do PPGE da linha de pesquisa em educação, comunicação e tecnologia, pelas contribuições no momento do seminário de pesquisa. À secretária do PPGE, por sua atenção e atendimento sempre solícito para com as necessidades que envolvem a caminhada de uma mestranda .

Aos professores José Manuel Moran (USP), Alba Regina Batistti de Souza (UDESC) e Geovana Mendes Lunardi (UDESC), pelas contribuições, observações e sugestões para o projeto de pesquisa no momento da qualificação deste trabalho. À disponibilidade e aceite, pois ter a participação destes professores na banca avaliadora é uma honra. Assim, a responsabilidade e a satisfação de realização deste trabalho aumentam ainda mais.

Agradeço também algumas pessoas que se tornaram especiais nesta caminhada, as amigas de mestrado Giani, Edna, Jussara, Mayra, Maria Helena, Rejane e Luani; pela companhia agradável, pelas conversas alegres, pelas trocas e contribuições, pelo carinho e pela força que foram indispensáveis para chegar até aqui. Nosso diário de mestrandas não saiu do projeto, mas tenho certeza de que nossas experiências ficaram marcadas em nossos corações. Somos todas vitoriosas!

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Cibercultura, pelas contribuições, reflexões e discussões que abriram novas janelas e oportunizaram visões ainda não exploradas no fazer e no constituir-se pesquisadora.

Aos amigos mais chegados que irmãos da SNT – de Palhoça, pela torcida, por compartilhar as alegrias e dificuldades, pela comunhão que temos, pela compreensão em todo este tempo de mestrado, pela amizade, pela fidelidade, pela confiança e pelo carinho.

Agradeço especialmente a UDESC, pela formação construída desde os tempos de graduação, pela bolsa concedida por meio do PROMOP em 2010 e também pela bolsa da CAPES em 2011; as quais contribuíram significativamente para o envolvimento com o mestrado e a participação em eventos científicos. Sinto-me privilegiada por dois anos ser aluna bolsista do mestrado. Também agradeço as experiências vividas no estágio docência realizado em dois semestres: a primeira fase do curso de História e a última fase do curso de Pedagogia. O acompanhamento das professoras supervisoras Elisa Maria Quartiero e Alba Regina Batistti foi fundamental

para a expansão de meus conhecimentos e para a realização do fazer docente no ensino superior.

Ao Instituto Federal de Educação IF-SC, pela abertura à pesquisa, especialmente à professora Nilva Schroeder, pelo interesse e confiança na temática deste estudo. Ao professor Hamilcar Boing, chefe do departamento da Educação a Distância; ao professor Paulo Roberto Weigmann, coordenador UAB e ao professor Felipe Cantorio Soares, coordenador do curso CSTGP, pela disponibilidade e atenção para a realização deste trabalho. Também agradeço aos Coordenadores e tutores dos pólos presenciais do CSTGP, pela colaboração aos envios de emails para a participação dos alunos na pesquisa.

Em especial, agradeço ao Marcelo Tavares, coordenador de tutoria do curso, por seu empenho, colaboração, tempo, e atenção que contribuíram sobremaneira para a realização da coleta de dados desta investigação. À todos os 84 alunos do curso CSTGP do IF-SC que se dispuseram a dedicar um pouco de seu tempo para responder ao questionário online, o que sem esta participação a pesquisa não aconteceria.

Certa de que este tempo de mestrado foi de grande importância para minha formação, agradeço à Equipe de Desenho e Desenvolvimento de Materiais Didáticos e à UNISUL, pelo apoio dado por meio da licença, a confiança e a compreensão sobre este tempo de afastamento tão necessário para meus estudos.

Ao concluir mais esta etapa em minha vida, quero compartilhar a alegria e a satisfação da conquista, o sabor da vitória, o sentimento de dever cumprido, o prazer de escrever estes agradecimentos.

Por este motivo, realmente eu só tenho que agradecer a todos que acreditaram nesta vitória: obrigada!

“Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.”
(Paulo Freire)

RESUMO

CARMINATTI, Simone Soares Haas. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância Online: mudanças, permanências e desafios.** 2012. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação Comunicação e Tecnologia). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação acerca das práticas avaliativas que acontecem no ambiente virtual de aprendizagem, na Educação a Distância online. A problemática desta pesquisa salienta a percepção dos alunos quanto às práticas avaliativas desenvolvidas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), e analisa a concepção que fundamenta os processos avaliativos no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da UAB – IFSC. O objetivo é realizar uma revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem em Educação a Distância online, por meio dos referenciais Cool & Monereo; Moran, Belloni, Borges, Alves, Peters, Ramal, Santos, Levy, dentre outros autores de referência; identificar as abordagens teóricas sobre avaliação da aprendizagem presentes nos documentos oficiais, didáticos e pedagógicos da instituição pesquisada; identificar as práticas avaliativas da aprendizagem efetivadas no curso, suas finalidades e instrumentos, em momentos presenciais e a distância; e discutir as mudanças e as permanências identificadas nas práticas avaliativas, específicas à educação a distância online. A metodologia utilizada na investigação foi o estudo de caso, delineando assim, uma pesquisa quanti-qualitativa, respeitando os princípios científicos que as orientam. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário online analisado a partir de agrupamentos temáticos semelhantes. Participaram desta pesquisa 84 estudantes do curso em tela. Diante da análise da percepção dos alunos, as práticas avaliativas online caracterizam-se em um momento de transição. Estamos entre o permanecer e o mudar destas práticas. Apesar da utilização de alguns instrumentos avaliativos considerados inovadores, como o Fórum, as práticas avaliativas online ainda estão mais a serviço de um modelo e de uma cultura tradicional de avaliação, que em resposta à emergente forma de ensinar e de aprender em tempos digitais.

Palavras-chave: Educação Online. Práticas Avaliativas. Avaliação da Aprendizagem Online.

ABSTRACT

CARMINATTI, Simone Soares Haas. **Evaluation of the learning in Online Distance Education: changes, continuities and challenges**. 2012. 181p. Thesis (Master of Education - Area: Education Communication and Technology). State University of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2012.

This paper presents the results of an investigation about the assessment practices that happen in the virtual learning environment in distance education online. The problem of this research emphasizes the students' perception about the assessment practices developed in the virtual environment for teaching and learning (AVEA), and examines the concept underlying the evaluative processes in the Course of Technology in Public Administration from UAB - IFSC. The objective is to conduct a literature review on the evaluation of learning in distance education online, through reference Cool & Monereo; Moran; Belloni; Borges; Alves; Peters; Ramal; Santos; Levy, among other authors of reference, identifying the theoretical approaches in the assessment of learning in all official documents, textbooks and teaching institution surveyed, identifying the learning effect of assessment practices in the course, its objectives and instruments in time and distance, and discuss the changes and continuities identified in assessment practices , specific to distance education online. The methodology was used to investigate the case study, outlining thus a quantitative and qualitative research, respecting the scientific principles that guide them. The data collection instrument used was an online questionnaire analyzed in similar thematic groupings. 84 students participated in this survey course on screen. Before examining the perceptions of students, online assessment practices are characterized in a time of transition. Despite the use of some evaluative instruments considered innovative, such as the Forum, the online evaluation practices are still more to a service model and a traditional culture of evaluation, in response to the emerging form of teaching and learning in digital times.

Keywords: Online Education. Evaluation Practices. Evaluation of Online Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades e funções da avaliação.....	63
Quadro 2 – Mudando o paradigma da avaliação.....	66
Quadro 3 – Diferentes finalidades da avaliação.....	67
Quadro 4 – Dinâmica da avaliação.....	70
Quadro 5 – Dados sobre as turmas pesquisadas do CSTGP.....	97
Quadro 6 – Níveis de atuação do IF-SC.....	101
Quadro 7 – Conceitos utilizados no CSTGP.....	121
Quadro 8 – Tipos de atividades que compõem o processo de avaliação de ensino e aprendizagem do CSTGP.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial do AVEA moodle do CSTGP.....	50
Figura 2 – Procedimentos realizados na pesquisa.....	98
Figura 3 – Distribuição geográfica dos campus e núcleos avançados do IF- SC segundo plano de desenvolvimento institucional (PDI).....	102
Figura 4 – Evolução histórica do Instituto Federal de Santa Catarina.....	103
Figura 5 – Esquema de funcionamento da UAB.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Uso de AVA por tipo e instituição no Brasil.....	48
Tabela 2 – Periódicos pesquisados.....	83
Tabela 3 – Faixa etária dos sujeitos pesquisados.....	126
Tabela 4 – Perfil dos sujeitos pesquisados quanto ao trabalho.....	126
Tabela 5 – Instrumentos utilizados nas avaliações online.....	128
Tabela 6 – Dúvidas mais freqüentes nas avaliações online.....	129
Tabela 7 – Percepção dos alunos a respeito da avaliação online representada por palavras.....	133
Tabela 8 – Dedicção aos estudos.....	136
Tabela 9 – Instrumentos utilizados nas avaliações presenciais.....	141
Tabela 10 – Dúvidas mais freqüentes nas avaliações presenciais.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O que as avaliações online avaliam na opinião do alunos.....	132
Gráfico 2 – Realização das atividades propostas no AVEA.....	137
Gráfico 3 – Grau de importância da avaliação online no processo de aprendizagem dos alunos.....	138
Gráfico 4 – Clareza dos critérios das avaliações da aprendizagem.....	139
Gráfico 5 – Coerência entre conteúdo, avaliações e atividades.....	140
Gráfico 6 – Nível de dificuldade nas avaliações presenciais.....	142
Gráfico 7 – Atividades que proporcionam interação online.....	147
Gráfico 8 – Diferenças entre as avaliações online e as avaliações presenciais apontadas pelos alunos do CSTGP.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRAEAD – Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos

CSTGP – Curso Superior em Tecnologia em Gestão Pública

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IF-SC – Instituto Federal de Santa Catarina

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: Dos percursos ao contexto da pesquisa.....	19
2 DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À EDUCAÇÃO ONLINE.....	30
2.1 REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA: DA EAD À EDUCAÇÃO ONLINE.....	32
2.2 A EDUCAÇÃO ONLINE.....	37
2.2.1 O ambiente virtual de ensino e aprendizagem.....	43
2.2.2 O Moodle.....	48
3 DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO.....	51
3.1 O VIGIAR E O PUNIR DA AVALIAÇÃO.....	53
3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	61
3.2.1 Avaliação da aprendizagem na educação online: reflexões de sua normatização.....	70
3.2.2 Avaliação da aprendizagem online na perspectiva mediadora.....	82
4 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	89
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	89
4.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	94
4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	96
5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO NO IF - SC.....	100
5.1 O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	100
5.1.2 A ead no ifsc.....	105
5.2 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB.....	109
5.3 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA.....	113
5.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS – PDI, PPC, PPI E UAB.....	116

6 ALUNOS, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM: PERMANÊNCIAS OU MUDANÇAS?.....	125
6.1 O PERFIL DOS ALUNOS DO CSTGP.....	125
6.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ONLINE NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....	127
6.2.1 Implicações na aprendizagem dos alunos.....	135
6.3 O TRILHAR DE UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO.....	139
6.4 ENTRE O PERMANECER E O MUDAR NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ONLINE.....	145
6.5 EM BUSCA DE POSSIBILIDADES.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O desafio da avaliação da aprendizagem online.....	155
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	168
ANEXOS.....	179

1 INTRODUÇÃO: Dos percursos ao contexto da pesquisa

“Os nossos sonhos não determinam o lugar onde vamos chegar, mas produzem forças para nos arrancar do lugar em que estamos.”

(Robson Rodovalho)

O interesse pelo estudo em avaliação da aprendizagem na Educação online teve seu início a partir do trabalho realizado junto a equipe de Desenho Educacional na Universidade do Sul de Santa Catarina em 2008. Um pouco antes de ingressar nessa equipe, já começava a buscar informações e leituras a respeito da Educação a Distância e suas especificidades.

Anterior a esse período, o senso comum pairava em meus pensamentos, principalmente no que se dizia ou comentava sobre a educação a distância, tanto no meio acadêmico quanto no meio social que participava. Pensamentos estes que eram encharcados de preconceitos e muita descrença no seu valor educacional.

A mudança dos preconceitos para a busca, a investigação sobre esse cenário educativo aconteceu de maneira gradativa a cada leitura, a cada participação em reuniões, palestras, eventos e também a cada dia de trabalho na equipe de Desenho Educacional.

Já a questão da avaliação é algo que percorre minha caminhada enquanto aluna, mãe e professora. Inquietações que se acumularam em diferentes contextos e posições em toda essa vivência na educação. Da escola à universidade, um caminho percorrido que sem perceber, marcou de alguma forma a temática da avaliação, seja por estar no papel de avaliadora ou de avaliada.

Assim, as percepções e inquietações a respeito dessas duas grandes temáticas da educação, a avaliação e a EaD, se uniram na proposta de projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UDESC em 2009.

Algumas mudanças aconteceram desde o projeto inicial. As disciplinas cursadas, as investigações teóricas, os seminários, os congressos e toda orientação durante o período contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Portanto, para compreender a importância da pesquisa em avaliação da aprendizagem na educação online, é preciso vislumbrar todo um cenário social que

vem sendo consolidado nos últimos tempos, ou seja, é preciso entender alguns aspectos que envolvem o espaço não linear em que se encontra essa temática: aspectos sociais, educacionais e tecnológicos.

Nessa perspectiva entendemos que a educação não é um fato isolado da sociedade. Os muros físicos da escola não a cercam mais diante do panorama social que transcende às próprias expectativas de professores, pais e alunos. A educação é algo maior e muito mais complexo que se tinha idéia desde o surgimento das escolas no séc. XIX. Hoje a educação abrange um universo de espaços e modalidades que não só as instituições físicas de ensino são detentoras. Fato este possibilitado principalmente por meio da expansão da internet e o movimento social da cibercultura. (LÉVY, 2008)

É nesse movimento cultural e social que as Tecnologias de Informação e de Comunicação - TIC, apoiadas pelo terreno da indústria da informação em seu franco desenvolvimento em nível mundial, expandiu suas fronteiras tecnológicas ao convergir das tecnologias analógicas para as digitais. Bianchetti (2008, p.38) afirma que o “desenvolvimento e a aplicação das novas TIC deixaram de ser pontuais, generalizando-se. Isto revelou o seu imenso potencial, sem conseguir eliminar ou esconder seus limites [...]”, resultado da junção de duas grandes forças, da informática e das telecomunicações.

Segundo Lévy (2008), Einstein declarou em uma entrevista que três grandes bombas haviam explodido no século XX: a bomba demográfica, a atômica e a das telecomunicações. E mais adiante, um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede, Roy Ascott, chamou a bomba das telecomunicações de o “segundo dilúvio”; e mais especificamente o dilúvio das informações. Esse contexto tecnológico que avança a um crescimento surpreendentemente acelerado e fugaz envolve os indivíduos num processo de transformação de suas relações e hábitos sociais, que por conseqüência, também modificam essas tecnologias na medida de suas interações, interesses e necessidades.

De acordo com Monereo & Coll,

[...] estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver. (2010, p. 15)

Vale destacar que essa nova sociedade se sustenta, de forma significativa, no desenvolvimento das TIC a partir da segunda metade do século XX, compondo assim um novo sistema tecnológico, econômico e social, denominado por alguns autores de “Sociedade em Rede”, ou “Sociedade do Conhecimento” ou “Sociedade da Informação” (CASTELLS, 2000; PANTOJA, 2007; MONEREO & COLL, 2010).

Ao relacionar a educação à sociedade da informação e questionar sobre os caminhos trilhados até aqui é possível perceber a aproximação da educação frente às necessidades da sociedade da informação “para a qual contribui com a formação de seus cidadãos, ao mesmo tempo em que melhorará substancialmente todos os processos derivados do ensino e aprendizagem” (PANTOJA, 2007, p.37).

E assim,

Com o uso das NTIC, a educação consegue não somente independência de tempo e lugar, mas também de ritmo de aprendizagem e se adapta às necessidades individuais. Além disso, a informação e documentação necessárias para enriquecer o ato de ensinar e aprender estão sempre disponíveis com o que se consegue: manter vivo o ato educativo; criar um entorno próprio para uma aprendizagem cooperativa e fomentar a possibilidade de criar e compartilhar o conhecimento. (PANTOJA, 2007, p.39)

Ao pensar no cenário educativo, observa-se, de forma especial, que a tecnologia digital tem sido incorporada rapidamente na Educação a Distância, possibilitando o atendimento às exigências dessa sociedade atual: de comunicação, de acesso à informação e de interação. Dessa forma, consideramos a tecnologia digital como um fator facilitador e também propulsor na expansão da própria educação a distância.

Segundo Maia (2007, p.84) “O aprendizado é uma das marcas da sociedade da informação e do conhecimento, e, nessa nova sociedade, a educação a distância é essencial porque permite que os alunos aprendam ‘face a face, a distância’”. Nesse contexto, o grande desafio da educação é desenvolver a capacidade de ‘aprender a aprender’ (DEMO, 2002) do ‘aprendiz virtual’ (COLL & MONEREO, 2010) sem ignorar a complexidade que o processo ensino aprendizagem comporta. E ainda, ter muito claro as finalidades da educação contemporânea e sua contribuição no processo de produção do conhecimento.

Nesse contexto, percebemos que a educação online¹ se caracteriza por uma modalidade de ensino que vem ao longo dos anos se expandindo, se modificando e se consolidando, principalmente, devido à rápida evolução das TIC e às relações que estas proporcionam para a sociedade pós-moderna. Sua expansão se configura como um fenômeno mundial. De acordo com Soares,

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação na rede Internet, a educação a distância ganhou novas perspectivas no que diz respeito à interatividade do aluno com os demais estudantes, o professor e os conteúdos, por meio de ferramentas educacionais que permitem encontros virtuais 'online' para discussão de conteúdos e reuniões de estudos, entre outros. (SOARES, 2006, p. 117)

A Educação a Distância, no Brasil, tem sua normatização definida no artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e em decretos posteriores que a definem como uma das modalidades de ensino a ser oferecida no país. Apesar de ser uma modalidade regulamentada pela legislação e que atualmente está em processo de superação de algumas resistências e descrenças, também convive com permanentes desafios que cingem o mundo da educação.

Segundo Belloni (2009) na busca de um fundamento histórico/sociológico, identifica-se que a Educação a Distância - EaD surge em mais um momento de atendimento às demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial, traduzida pela globalização, chamada de "ação a distância". No entanto, é preciso lembrar que a EaD não pode ser vista apenas como um meio de superar os problemas emergenciais ou fracassos herdados dos sistemas educacionais de um determinado tempo da história da educação. É fundamental conhecer a sociedade, o mundo atual, as relações de trabalho, as relações do mercado, as mudanças no processo econômico e na cultura, a emergência da cibercultura (LÉVY, 2008), as características do sujeito aprendente, dentre outros aspectos da vida pós – moderna, pois estes exigem dos sistemas educacionais uma transformação.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Estatística de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD (2008) mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em

¹ Diante do entendimento de que a Educação a Distância cada vez mais tem reduzido a distância com o auxílio das NTIC, refiro-me a esta modalidade de educação como "Educação online". Desta maneira, compreendemos que a Educação a Distância é uma modalidade de educação e que a "Educação online" está inserida nesta modalidade como uma das maneiras que esta se configura, ou seja, trata-se de um "fenômeno da cibercultura" (SANTOS, 2010).

cursos de Educação a Distância em 2007. Segundo o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2009) a Educação a Distância conta com mais de 170 mil alunos que realizam algum tipo de graduação ou especialização na modalidade a distância em cursos oferecidos por instituições públicas que participam do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB², programa do MEC (Ministério da Educação) para o ensino a distância.

Os dados indicam o crescimento constante desta modalidade, que atualmente “tem ditado as regras para a educação do futuro” (MAIA, 2007, p. 3) ao repensar suas finalidades e fazeres pedagógicos. Evidencia-se assim uma tendência, cada vez maior, da EaD tornar-se um elemento que pode influenciar mudanças nos sistemas educacionais, desde a educação básica a educação superior e continuada (BELLONI, 2009).

Criada em 2005, a Universidade Aberta do Brasil – UAB é um projeto do governo brasileiro que tem como objetivo atender a população com dificuldades de acesso à formação superior e também atender a demanda de capacitação dos professores do sistema público que atuam sem a formação em nível superior. Considerando os dados já apresentados percebe-se que a criação da UAB contribui consideravelmente para a expansão da Educação a Distância no Brasil.

Quando se fala em educação, presencial ou a distância, nos deparamos com seus pilares ou elementos constitutivos: o processo ensino-aprendizagem, a avaliação, a formação continuada dos professores, o currículo, o planejamento, as tecnologias educacionais, dentre outros não menos importantes. Nesta pesquisa estuda-se um dos pilares da educação – o processo de avaliação da aprendizagem, especificamente, nos ambientes virtuais de aprendizagem em Educação a Distância online.

Sabe-se que a avaliação é um dos temas polêmicos da educação que vem sendo discutido ao longo dos anos, com diferentes dimensões: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, autoavaliação e avaliação educacional (entendida como sistema nacional de avaliação da educação de um país). Ainda que estes diferentes momentos façam parte de um processo maior, cada um deles

² Segundo MEC (2009) “O número de cursos a distância passou de 408, em 2007, para 647, em 2008, de acordo com o censo. Fernandes avalia que a ampliação, apesar de se destacar em relação a outras modalidades, não foi excessiva. “A educação a distância cresce tanto no Brasil quanto em outros países, porque é uma forma de acesso à educação. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), os alunos dessa modalidade têm avaliação igual ou superior aos da graduação presencial”, observa” <http://portal.mec.gov.br>

envolve diferentes sujeitos que apresentam diversos interesses, sejam eles alunos, professores, pais, instituições de ensino ou o sistema governamental.

Diante dos avanços educacionais, os resquícios da educação tradicional e suas práticas influenciam ainda os processos avaliativos utilizados na educação. Verifica-se que a avaliação da aprendizagem torna-se um momento de “[...] acerto de contas, uma idéia que levou os professores a utilizarem a prova, este instrumento de avaliação, como forma de controlar a disciplina e dominar os alunos ‘mais rebeldes’” (MORETTO, 2002, p. 32). Este processo é angustiante, tanto para alunos quanto para professores, que em pleno século XXI, ainda “cobram” conteúdos de forma mecânica, memorizada, sem reflexão e que muitas vezes não têm significado para o aluno.

É importante destacar que os professores universitários, em sua maioria, tiveram sua formação pautada no modelo tradicional de ensino, que tinha em sua essência um estilo cartesiano. Muitos destes docentes reproduzem, inconscientemente este processo em salas virtuais, especialmente nos momentos de avaliações a distância ou presenciais. Com isso, é possível perceber a relevância de estudos sobre o processo avaliativo na Educação a Distância, pois é a partir dele que os objetivos e metas (do aluno, do professor e da Instituição) são verificados, repensados e reorientados. É neste processo que é possível verificar se os objetivos propostos no planejamento foram atingidos, ou não.

Na Educação a Distância, segundo Belloni (2009), há uma necessidade pedagógica e didática na aprendizagem de adultos, onde a educação deve estar fundamentada em uma concepção centrada no sujeito aprendente, considerado como um indivíduo capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem. Neste cenário surgem dois novos atores da educação do futuro: o professor coletivo e o estudante autônomo.

Diante das inovações tecnológicas e transformações educacionais, do cenário da sociedade do “saber”, a Educação a Distância expande suas próprias fronteiras e busca superar seus desafios. O professor coletivo é chamado para desempenhar múltiplas funções, diferentes daquelas desempenhadas no ensino presencial. Entretanto, na maioria das vezes, este sujeito não está preparado, não realizou formações específicas.

Há sim um novo papel do professor na EaD, que busca desenvolver nesta nova trajetória sua posição de parceria, ou seja, seu papel de parceiro, de mediador

de interações do estudante no processo de construção de seu conhecimento. Esta parceria estende-se também a toda a equipe pedagógica e técnica, integrando e coordenando os trabalhos desenvolvidos com o intuito de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e atender as necessidades de seu aluno. A partir destas considerações é possível inferir que todos fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem do aluno virtual (BELLONI, 2009).

Este novo professor estará ensinando para um novo aluno também. Quem é este aluno? Ou quem deveria ser esse aluno? Fundamentalmente trata-se de um sujeito mais autônomo, visto que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. A aprendizagem autônoma é desenvolvida e encorajada na EaD (BELLONI, 2009). Entretanto o estudante autônomo não nasce sujeito autônomo, nossos estudantes não têm esta característica desenvolvida na educação básica. A EaD e os processos de ensino exigem disciplina, organização, auto-gestão e autonomia. Muitas vezes o próprio aluno precisa ser o seu maior motivador.

Um dos desafios da Educação a Distância, de acordo com Belloni (2009), é ensinar estudantes entre 20 e 40 anos, trabalhadores em sua grande maioria e com muito pouco tempo disponível para dedicação aos estudos. O estudante que se deseja – autônomo – pode parecer um mito caso o processo educativo que se denomina centrado no aluno não reorganizar todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem.

Ao acompanhar este cenário Gómez (2004, p.162) afirma que “a possibilidade de que a educação crítica aconteça na esfera virtual é real e, portanto, se faz necessário continuar desenvolvendo práticas que contribuam para a melhoria das já realizadas”. Tal afirmação acompanhou todo o percurso desta pesquisa, principalmente, ao perceber o potencial que as novas tecnologias disponíveis por meio da Web 2.0³, podem contribuir para a percepção de possibilidades avaliativas que atendam a finalidade de colaborar para o desenvolvimento de níveis mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes do aluno a distância.

Diante da complexa temática da avaliação da aprendizagem e do contexto da Educação a Distância online no Brasil, esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: quais são as mudanças ou permanências das práticas avaliativas da aprendizagem no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, oferecido pelo

³ A Web 2.0 é determinada como a segunda geração da internet, termo que ajudou a consolidar uma nova percepção do potencial tecnológico da mesma.

Instituto Federal de Santa Catarina IFSC, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil UAB, no ambiente virtual?

Nesta perspectiva, este estudo tomou como foco a percepção dos alunos quanto às práticas avaliativas desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem. Procurou ainda identificar a concepção que permeia os pressupostos teóricos e práticos que preponderam na metodologia da avaliação no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da UAB – IFSC. Desta forma, ampliam-se os espaços e campos de discussão desta temática por autores, alunos, professores e pesquisadores na área da educação.

O objetivo principal foi investigar as mudanças ou permanências das práticas avaliativas da aprendizagem em ambiente virtual no referido curso, na perspectiva dos alunos. Busca-se assim contribuir para o aprimoramento de cursos nesta modalidade.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- Realizar uma revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem em Educação a Distância online, por meio dos referenciais e pressupostos teóricos que a permeiam;
- Identificar as abordagens teóricas sobre avaliação da aprendizagem presentes nos documentos oficiais, didáticos e pedagógicos da Universidade Aberta do Brasil - UAB, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.
- Identificar as práticas avaliativas da aprendizagem efetivadas no curso, em momentos online, suas finalidades, instrumentos.
- Analisar as mudanças e as permanências identificadas nas práticas avaliativas, específicas à educação a distância online.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, a metodologia definida está fundamentada pela pesquisa quanti-qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) e tem como referência o Estudo de caso (YIN, 2001). Para subsidiar a coleta de dados junto aos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública – CSTGP, utilizamos como instrumento o questionário (GIL, 1999).

Configura-se como campo desta pesquisa o Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC, que por sua vez tem uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Neste sentido, nosso estudo de caso refere-se aos alunos da turma

três (3), que no momento da pesquisa estavam no quarto e último módulo; e a turma quatro (4), que cursavam o segundo módulo, totalizando aproximadamente 290 alunos do curso CSTGP. Deste universo, obtivemos a participação de 84 alunos, o que representa 29% do universo total selecionado. Deste modo, consideramos que os dados obtidos nesta investigação possibilitaram subsídios qualitativos para responder a questão central da pesquisa.

Em complemento a nossa investigação, também foram analisados os documentos institucionais como: o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional; o PPC – Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na Modalidade de Educação a Distância; o PPI – Projeto Pedagógico Institucional; o Guia do Aluno do Curso CSTGP e diretrizes da UAB para seus cursos.

Para analisar e interpretar os dados obtidos nos questionários desta pesquisa realizamos um agrupamento das perguntas por temas semelhantes: perfil dos alunos; aprendizagem, interação, avaliação presencial, avaliação online, critérios e coerências, importância, percepção e sugestões dos alunos.

Esta dissertação é o resultado da busca por respostas que atendessem aos objetivos aqui apresentados. Vale destacar que, todo o processo descrito nesta dissertação, assim como a discussão acerca dos dados coletados e analisados visam contribuir, para as futuras discussões sobre as práticas avaliativas e a educação online no contexto da cibercultura. Este trabalho está organizado em (6) seis capítulos.

No capítulo 1, tem-se a introdução que define a problemática, os objetivos e a metodologia adotada na investigação. O segundo capítulo apresenta uma fundamentação teórica acerca da Educação Online, na qual buscamos elementos para a diferenciação entre a Educação a Distância e a Educação Online, buscando reflexões de sua trajetória. Também discutimos sobre o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem e o Moodle, elementos que compõem o contexto de nosso campo de estudo.

No terceiro capítulo elaboramos uma reflexão teórica a respeito da avaliação da aprendizagem na Educação Online e a avaliação da aprendizagem online a partir dos principais teóricos da avaliação como: Luckesi, Hoffmann, Perrenoud, Ramal, Vasconcelos, Sant'Anna e Villas Boas. Assim, buscamos subsídios teóricos que consideramos fundamentais para a compreensão e análise dos dados coletados nesta pesquisa.

O quarto capítulo realiza uma descrição detalhada do percurso metodológico da pesquisa, justificando e fundamentando a abordagem seguida e descrevendo os métodos e os instrumentos utilizados em seu desenvolvimento. Neste mesmo capítulo, também caracterizamos os sujeitos envolvidos desta pesquisa. Nosso objetivo neste capítulo é permitir ao leitor uma melhor compreensão do processo da pesquisa desenvolvida, mas também buscamos oferecer elementos para um melhor entendimento de como é desenvolvida uma pesquisa em educação. Neste sentido, adotamos por dar um tratamento teórico maior à descrição da metodologia e dos procedimentos deste estudo.

O quinto capítulo trata da contextualização e descrição da instituição de ensino pesquisada, envolvendo todo o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos: o IF-SC, a EaD nesta instituição, a UAB e o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Optamos por tratar esses dados separadamente por entender que, apesar de caracterizar os sujeitos no capítulo anterior, sentimos a necessidade de apresentar os dados obtidos por meio da leitura e análise dos documentos oficiais da instituição onde se realizou a pesquisa. É neste sentido que, consideramos como parte dos resultados da pesquisa, uma vez que também tratamos aqui por identificar as abordagens teóricas sobre avaliação da aprendizagem presentes em seus documentos oficiais, didáticos e pedagógicos: o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; o Projeto Pedagógico Institucional – PPI; o Projeto de Curso Superior a Distância de Tecnologia em Gestão Pública e o Guia do Aluno.

No sexto capítulo descrevemos e analisamos os dados coletados no questionário online, embasando a discussão no aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores. Neste capítulo, identificamos e discutimos teoricamente as concepções expressas no questionário realizado com os (84) oitenta e quatro alunos. Buscamos estabelecer uma inter-relação entre a percepção dos alunos a respeito da avaliação da aprendizagem online, utilizando os agrupamentos de questões por temas semelhantes, conforme indicado anteriormente. Assim, refletimos sobre o entendimento que os discentes têm da avaliação da aprendizagem e como eles imprimem suas concepções no processo de aprendizagem.

Nas considerações finais, que não as consideramos tão finais assim, nos posicionamos a respeito dos dados coletados e analisados, buscando contribuições

do trabalho por meio de aspectos encontrados a partir da análise das percepções dos alunos, que nos remetem aos desafios da avaliação online. Também relatamos sobre os possíveis desdobramentos provenientes desta pesquisa para o repensar das práticas avaliativas não somente na educação online ou presencial, mas fundamentalmente na educação.

2 DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À EDUCAÇÃO ONLINE

*“A educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda do ensino superior como um todo.”
(Moran)*

Ao refletirmos sobre a Educação a Distância, a Educação online e as práticas avaliativas, estamos tratando, fundamentalmente, de Educação. Nesta pesquisa, vimos a necessidade de situar no tempo e no espaço a educação de hoje. Compreendemos que este tempo e espaço a que nos referimos, estão marcados pela contemporaneidade (AGAMBEN, 2009); por um “novo paradigma tecnológico” (CASTELLS, 2000); pelo fenômeno da internet (COLL & MONEREO, 2010); por uma sociedade conectada (MORAN, 2009); pela cibercultura e pela emergência do ciberespaço (LÉVY, 2008).

A educação faz parte deste cenário, mas nem sempre vivencia na mesma velocidade os avanços tecnológicos e sociais que ocorrem na atualidade. Segundo Moran,

As tecnologias evoluem muito mais rapidamente do que a cultura. A cultura implica em padrões, repetição, consolidação. A cultura educacional, também. As tecnologias permitem mudanças profundas já hoje que praticamente permanecem inexploradas pela inércia da cultura tradicional, pelo medo, pelos valores consolidados. (MORAN, 2009, p. 145)

Ainda assim, caminhamos para novos cenários educacionais ⁴ (COLL & MONEREO, 2010), onde a educação atinge uma amplitude muito maior que as paredes das salas de aula. Segundo Moran (2009, p. 145) “aprenderemos em qualquer lugar, a qualquer hora, com tecnologias móveis poderosas, instantâneas, integradas, acessíveis.” Falamos então de uma educação muito mais complexa e dinâmica, que integra as TIC ao mundo humano, mas não é determinada por ela.

⁴ Segundo Coll & Monereo (2010) “Os cenários educacionais, assim como quaisquer outros cenários, são constituídos de variáveis que os definem: certos atores particulares com papéis e formas de interação estabelecidos, conteúdos concretos e determinadas modalidades de organização do tempo, do espaço e dos recursos específicos.” (p. 30) Dessa forma compreendemos como as TIC desempenham e alteram cada variável do cenário educacional hoje.

Esta relação entre tecnologias e educação é inevitável, mesmo que estes avanços tecnológicos não estejam ao alcance de todos. De acordo com Coll & Monereo,

Cada terminal e cada rede sem fio – que estão cada vez mais numerosos e acessíveis – poderá, além da possibilidade de conectar-nos com nossos próprios servidores, oferecer um serviço educacional. Enquanto esperamos para ver um filme ou que nos tragam o cardápio, vamos poder revisar a filmografia desse diretor ou as opiniões que diferentes *gourmets* emitiram sobre a cozinha desse estabelecimento. Atualmente, já há, em alguns museus, roteiros eletrônicos (*electronic guidebooks*) que estimulam uma interação sofisticada entre a obra exibida e o espectador. Assim, os cenários denominados de educação não formal e informal podem passar a ser plenamente educacionais, caso sejam programados conteúdos com este propósito. (COLL & MONEREO, 2010, p. 31)

Os caminhos trilhados até aqui pela educação contemporânea nos apontam a necessidade de superar o panorama atual ainda conservador e massificador da educação (MORAN, 2009). Dessa maneira, os papéis de professor e aluno, seguidos pelas formas de interação que as TIC propiciam, também necessitam de mudanças. Acreditamos que esse movimento das mudanças aconteça progressivamente no sentido aluno – professor – educação. As interações que os estudantes vivenciam hoje por meio da internet nas mais variadas situações sejam elas, ligadas a educação ou a sua vida pessoal; poderão desencadear este processo de mudança nos papéis de professor e aluno.

Quanto ao professor, Coll & Monereo apontam que

A imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador. [...] substituindo-o pelos papéis de seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões. (COLL & MONEREO, 2010, p. 31)

No que se refere aos alunos, “[...] aparecem grupos de estudantes que, por meio da internet, colaboram e se ajudam em suas tarefas escolares com espantosa facilidade [...]” (COLL & MONEREO, 2010, p. 31). E a aprendizagem, segundo Moran (2009) “será uma aprendizagem entre pares, entre colegas, e entre mestres e discípulos conectados, em rede, trocando informações, experiências, vivências” (p. 145).

Neste sentido, Moran (2009) ainda nos fala de uma educação inovadora, que desenvolva o conhecimento integrador e inovador; o auto – conhecimento; a formação de alunos empreendedores e alunos cidadãos. Estes, apoiados pelas tecnologias, poderão tornar o processo de ensino – aprendizagem mais flexível,

integrado, empreendedor e inovador. Assim se configuram as novas formas de ensinar e aprender na educação de hoje, o que incluem seus novos espaços e modalidades, sejam estes presenciais, semi-presenciais ou a distância.

2.1 REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA: DA EAD À EDUCAÇÃO ONLINE

Ao contrário do que muitos imaginam, a EaD não teve seu início junto com a invenção da internet. De acordo com Peters (2009) a existência desta modalidade não é tão recente, apesar de ter sido disseminada e reconhecida como uma nova modalidade de ensino em todo o mundo a partir da segunda metade do séc. XIX.

Dessa forma,

A história da educação a distância tem sempre sido a história de sua crescente importância. Esta importância, no entanto, foi diferente nos quatro períodos descritos de sua história. Representou, por exemplo, funções bastante diferentes nos períodos de “educação a distância pré-industrial”, de “educação por correspondência” e no período no qual mais de quarenta “universidades de ensino a distância (universidades abertas)” foram criadas em muitos países, o que levou ao surgimento de megauniversidades. (PETERS, 2009, p.27)

Belloni (2009) critica o posicionamento de Peters por definir a EaD a partir do paradigma econômico do processo industrial do capitalismo. Para Peters, a EaD por sua própria natureza, “é o modo mais industrializado de educação e por isso reflete em sua organização institucional e pedagógica os princípios da produção industrial” (BELLONI, 2009, p. 28).

Segundo Belloni, essa visão pode levar a redução da abrangência do conceito ao universo de um tipo único e específico de sistema da EaD, baseado na economia de escala do fordismo. No entanto, diferentes modelos e formas de organização de EaD existem e coexistem.

Ao falar a respeito das perspectivas da EaD, Belloni resalta ainda que

[...] não é válida a premissa econômica de que a EaD pode significar menores custos unitários, embora implique altos investimentos iniciais de implantação. Ao contrário, as tendências das sociedades contemporâneas exigem que se pense em custos altos a serem amortizados a longo prazo, o que, considerando a diversidade e imprevisibilidade das novas demandas do mercado de trabalho, parece difícil de realizar (BELLONI, 2009, p. 98).

Mattar (2011) considera que a história da EaD pode ser dividida em três gerações: a primeira geração caracterizada pelos cursos por correspondência; a

segunda por novas mídias e universidades abertas; e a terceira geração evidenciada pela EaD on line.

Para Moore & Kearsley (2008), somente podemos “compreender os métodos e as questões da educação a distância na atualidade, se conhecer seu pano de fundo histórico” (p. 25). Já esses autores, consideram cinco, as gerações da EaD:

A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas *universidades abertas*. Em seguida, na década de 1980, tivemos nossa primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado on-line, em classes e universidades *virtuais*, baseadas em tecnologias da internet. (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.25)

Seguramente um dos precursores da educação a distância no mundo foi o apóstolo Paulo, que escreveu suas famosas epístolas a fim de ensinar às comunidades cristãs da Ásia Menor como viver como cristãos em um ambiente desfavorável. As tecnologias utilizadas por Paulo foram a escrita e os meios de transporte. Assim ele garantiu seu trabalho evangelístico sem precisar viajar. Dessa maneira, evidenciamos claramente a substituição da pregação e ensino face à face pelo método da mediação assíncrona (PETERS, 2009).

Já o surgimento da EaD no Brasil pode ser identificado um pouco antes de 1900, quando foram registrados anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro que oferecia cursos profissionalizantes por correspondência. No entanto, o marco oficial foi a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. Era a filial de uma organização norte-americana que ainda existe no Brasil e em diversos países (ALVES, 2009).

Posteriormente ao ensino por correspondência, a revolução do rádio trouxe para o Brasil novas perspectivas para o ensino a distância. O marco inicial do uso desta nova tecnologia a favor da EaD aconteceu em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Sua principal função era de possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo (ALVES, 2009). O objetivo aqui era de ampliar a educação em nosso país. Assim, a partir de 1936 a Rádio foi doada para o Ministério Da Educação e da

Saúde, passando a ser chamada, em 1937, Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

A educação via rádio expandiu os horizontes da EaD no Brasil, onde destacaram-se alguns projetos como: a Escola Rádio-Postal; A Voz da Profecia (1943); a Universidade do Ar – pelo Senac (1946); Escolas radiofônicas (1959) que deram origem ao Movimento de Educação de Base (MEB); o Mobral do governo federal que tinha abrangência nacional. No entanto, em 1969, com a revolução, o sistema de censura contribuiu em grande parte para o fim da rádio educativa brasileira (ALVES, 2009).

Nas décadas de 60 e 70, a televisão passa a ser usada para fins educativos no Brasil. Em 1969 foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis para a educação. Em 1972, é criado o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); em seguida surgiu a Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ). Em 1978 é criado o Telecurso 2º grau, uma parceria entre as fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho. O foco era a preparação para os exames supletivos de 2º grau. Em 1979 a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), faz seus primeiros experimentos de formação de professores do interior do país por meio da implantação da Pós – Graduação Experimental a Distância. Em 1984 é criado o Projeto Ipê, com o objetivo de aperfeiçoar professores para o Magistério de 1º e 2º graus (ALVES, 2009).

O início dos anos 90 é marcado pela desobrigação das TV de ceder horários diários para transmissão de programas educacionais, o que evidenciou um retrocesso (ALVES, 2009) na trajetória da educação a distância no Brasil. O Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa foi reformulado em 1994. Um ano depois das mudanças, o então reformulado Telecurso 2º grau passa a se chamar Telecurso 2000, incluindo em suas aulas o curso téc. de mecânico. Também surgem a TV educativa vinculada ao Ministério da Cultura. Com o surgimento do sistema fechado de TV, algumas iniciativas promissoras incorporam o processo de desenvolvimento da educação a distância como: as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura e a TV Escola.

Com o surgimento das Novas tecnologias de Comunicação e Informação (NTCI), a EaD se consolida como modalidade de ensino. Em 1992, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi pioneira ao implantar o seu Núcleo de Educação

Aberta e a Distância (NEAD), com o curso de Pedagogia a distância (SILVA, 2008). Assim, novos cenários foram também produzidos na EaD em função dos computadores e da internet. Segundo Alves, com os computadores pessoais disponíveis, “a internet ajudou a consolidar a propagação do ensino a distância para todo o sistema educativo brasileiro e mundial” (ALVES, 2009, p. 10).

A partir de 1996 a EaD passa a contar com uma legislação própria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Oficializa-se então a EaD no Brasil a partir da lei nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, sendo normatizada pelo Decreto 2.494, pelo Decreto 2.561 e pela Portaria Ministerial 301; todos no ano de 1998.

A LDB de 9.394/96 reserva o artigo nº 80 especificamente para o ensino e a Educação a Distância, que dispõe:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Os incisos II e III do artigo nº 87 da LDB, reforçam a educação a distância para jovens, adultos e também para a capacitação de professores; como se observa:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

A partir de 1998, são normatizados os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e de educação profissional tecnológica a distância. Segundo Mattar (2011), o final dos anos 90 além da internet e a possibilidade do trabalho em redes de colaboração, também trouxeram reflexões sobre a prática e metodologias que permitissem o uso das ferramentas interativas

com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino – aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Vale destacar algumas Portarias e Decretos importantes na normatização da EaD:

- Portaria 4.059/04, que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial.
- Portaria 4.361/04 (que revoga a Portaria 301/98).
- Decreto 5.622/05, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394 e revoga o Decreto 2.494/98.
- Decreto 5.773/06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
- Portarias 1 e 2 (revogada) de 2007, que tratam dos ciclos avaliativos do Sinaes, do credenciamento de instituições para oferta de EaD e do funcionamento dos pólos de apoio presencial.
- Decreto 6.303/07, que altera dispositivos dos Decretos nº 5.622 e 5.773.
- Portaria 40/70, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
- Portaria 10/09, que fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências. (MATTAR, 2011, p. 67)

No contexto da normatização da EaD⁵, o Ministério da Educação elaborou um documento que procura assegurar a qualidade dos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância – EaD, tendo sua primeira versão em 2003 e reelaborado em 2007, intitulado Referenciais de Qualidade para Educação a Distância. Considerando a intenção desta pesquisa, buscamos centralizar as discussões a respeito dos Referenciais de Qualidade na seção 3.2.1 Avaliação da aprendizagem na educação online: reflexões de sua normatização.

Entre leis, normatizações, portarias e decretos, é possível perceber a presença de certa preocupação com as implementações de políticas públicas voltadas à educação a distância. Não somente com a expansão quantitativa, mas também com seu caráter qualitativo. Segundo Silva (2008), “de nada adiantará para a formação dos alunos e professores o acesso do ambiente informatizado se esse realmente não contribuir para o desenvolvimento integral e o exercício da cidadania” (p. 21).

Dessa forma, acreditamos que um dos desafios não somente da educação a distância, mas de todo tipo de modalidade e nível da educação contemporânea, está

⁵ Neste sentido, o anexo A traz um quadro que resume toda a Legislação Brasileira para a EaD desde 1996 até o ano de 2008.

diretamente ligado às questões do uso crítico das possibilidades que as TIC podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem da sociedade atual.

2.2 A EDUCAÇÃO ONLINE

Quando falamos em Educação a Distância, a primeira expressão que marca esta modalidade de ensino é justamente a palavra “distância”. Entendemos que se trata de um processo de ensino e de aprendizagem que pode acontecer fora do ambiente físico de educação conhecido tradicionalmente como a sala de aula. Os alunos e professores podem estar geograficamente distantes, mas unidos por meio das tecnologias digitais, principalmente as ferramentas que a internet ou o espaço web, oferece à Educação online.

Desta forma, pode-se dizer que a questão da “distância” é relativa, principalmente em se tratando de nossos dias cada vez mais conectados, nossos espaços cada vez mais virtuais ou ainda nossas capacidades de relacionamentos cada vez mais digitais. Assim percebemos a importância das tecnologias para o desenvolvimento e expansão da EaD em toda sua trajetória.

De acordo com os dados apresentados anteriormente, cada vez mais cresce a demanda por Educação a Distância em nosso país. Está impulsionada pelos avanços da tecnologia e pela necessidade do aluno ter seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem (ROSINI, 2007). Outro fator que acreditamos também colaborar com essa expansão é o próprio estilo da sociedade atual, comumente denominada de “sociedade conectada” (MORAN, 2009).

Outro fator que contribuiu para esta expansão da EaD pode estar relacionado às novas exigências do mercado de trabalho. Como afirma Belloni,

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto sobre a educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compreensão das relações de espaço e tempo, trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multiquificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e mais autônomo. (BELLONI, 2009, p. 39)

Na busca por delinear uma definição da Educação online, optamos por evitar a redução do termo à idéia de ensino por computadores e redes virtuais. Encaramos o termo como algo mais abrangente, que engloba diversas maneiras de organizar as

atividades de ensino e aprendizagem, sem a pretensão de escalonar as diferentes definições que coexistem (MORAES, 2010).

Buscamos contextualizar o cenário da Educação a Distância de hoje. Consideramos que o ponto em que estamos hoje da EaD nos representa muito mais por meio da expressão “online”. No entanto, ponderamos que a Educação online faz parte da Educação a Distância, que esta pode ampliar o seu próprio conceito e fundamentalmente estamos falando em educação.

Assim, corroboram Nova & Alves (2002) no sentido de que

Todo esse processo torna necessário que ampliemos o próprio conceito de EaD. Trata-se de conceber a educação em geral, e não apenas um setor especializado dela, a partir da mediação das tecnologias de comunicação em rede, já presentes na sociedade atual. Nesse sentido, compreendemos a Educação a Distância como uma das modalidades de ensino aprendizagem possibilitadas pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta mediação inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizados por meio da distância física (NOVA & ALVES, 2002, p. 43).

Moran (2009, p.61) aponta que “hoje quase todos os cursos superiores a distância utilizam a Internet em algum momento, mas há instituições que têm na Internet o principal suporte”. Assim, configura-se a expansão da Educação online pautada em suportes atuais que as tecnologias digitais têm oferecido.

O modelo WEB foca o conteúdo disponibilização pela Internet e por CD ou DVD também. Além do material na WEB os alunos costumam ter material impresso por disciplina ou módulo. Os ambientes principais de aprendizagem são o Moodle, o Blackboard e o Teleduc. Algumas instituições têm o seu próprio ambiente digital de aprendizagem. Começase a utilizar a webconferência para alguns momentos de interação presencial com os alunos, para orientações, dúvidas e manutenção de vínculos afetivos. (MORAN, 2009, p.61)

De acordo com Ramal (2004) a educação online auxilia a formação de uma cultura de rede, uma vez que promove o compartilhamento de informações e a produção coletiva de conhecimento. Assim, “as pessoas se conectam em torno de um mesmo projeto educacional, sem necessidade de deslocamento simultâneo de todos para uma única sala de aula” (RAMAL, 2004, p.2). Ademais, estamos falando de um novo contexto da educação, referimo-nos a educação online da maneira mais ampla possível, que estabelece como seu principal parâmetro o ambiente online, mas, sobretudo está inserida em um cenário muito mais abrangente e emergente: o ciberespaço.

Desse modo Kratochwill (2006) traz uma reflexão pontual a respeito da educação online:

Valendo-se do computador conectado à internet, a educação on-line vem ocupando cada vez mais espaço no mundo contemporâneo e representa mais um fenômeno da cibercultura. As tecnologias digitais acabaram por favorecer, em muito, essa expansão que necessita ser cuidadosamente analisada. A interação, em nível de interatividade, propiciada pela internet e todo o ambiente digital, pressupõe que o ensino e a aprendizagem no ambiente on-line incorporem uma perspectiva interacionista e dialogal, que apóie a humanidade na construção consciente deste novo cenário, evitando-se a reprodução dos modelos e a padronização (p.17).

Segundo Santos (2010) a Educação online não é uma evolução ou uma nova geração da modalidade de EaD, mas um fenômeno da cibercultura. Esta vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço, e no caso específico da educação, caracterizados pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

A educação online permite a personalização do ensino por meio da construção de cursos em hipertextos com diferentes níveis de profundidade. A navegação é feita a partir dos ritmos de aprendizagem e interesses de cada pessoa, dentro dos horários mais compatíveis de cada sujeito. Também destaca-se a flexibilidade dos materiais digitais que permitem atualizações constantes das informações.

Entendemos ainda que por meio da educação online há um estímulo ao hábito do auto-estudo, indispensável na era da informação e do conhecimento, além de tornar as pessoas mais preparadas para se movimentar e interagir no mundo da cibercultura, “no qual a máquina é, mais do que uma ferramenta, uma nova tecnologia intelectual, o ambiente cognitivo a partir do qual construímos conhecimento e interpretamos a realidade” (RAMAL, 2004, p.2).

Assim, segundo Ramal (2006) a Educação online é

[...] a porta de entrada para um novo cenário educacional, no qual a aprendizagem ocorre por meio de pesquisa e de experiências inovadoras: amizades virtuais, chats, videoconferências, fóruns de discussão, bibliotecas digitais, interatividade [...] Tudo isso, é claro, desde que o projeto educacional seja idealizado e conduzido por especialistas da área pedagógica. Sem a participação de educadores competentes, o e-learning fica reduzido a programações de forte impacto visual, mas sem nenhuma eficácia didática. (RAMAL, 2006, p. 2)

Como já mencionamos anteriormente, a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. De acordo com Santos (2010) “não é utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores

incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TIC), seja como excluídos digitais” (p.30).

Nova & Alves (2002) ponderam que com a propagação das tecnologias de comunicação em rede, o cenário educativo começa a se modificar. Visto que as possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento sistematizado, assim como às interações entre os diferentes sujeitos educacionais, ampliaram-se significativamente. Além disso, a chamada revolução digital tem transformado e ressignificado boa parte dos sistemas da própria organização social, incluindo as formas de ser, estar, sentir e se comunicar das pessoas no mundo contemporâneo. Conseqüentemente todo esse movimento traz profundas mudanças para o campo do conhecimento.

Conforme argumenta Kratochwill (2006), a educação online por se tratar

[...] de uma educação conectada a rede internacional de computadores, também há de se privilegiar a capacidade hipertextual do ambiente de aprendizagem on-line, julgando-se, num processo avaliativo dialógico, a capacidade hipertextual do ambiente como relevância da construção não-linear do conhecimento. Ao novo sujeito/aprendiz não cabe mais a reprodução passiva de conhecimentos, autoritariamente direcionados, mas sim a possibilidade de delinear sua própria busca, tracejar os caminhos que lhe subsidiarão na construção/produção do próprio conhecimento (p. 20).

O sistema digital proporciona à Educação online, um modelo bidirecional, híbrido, polifônico, aberto e co-participativo entre emissão e recepção, diminuindo a polaridade e aumentando a interação e a interatividade entre os sujeitos (KRATOCHWILL, 2006). Distância-se de um modelo de educação unidirecional, caracterizado pela recepção passiva de pacotes de conteúdos fechados e pautados no paradigma tradicional de educação (BORGES, 2007).

Mesmo diante de todo aparato tecnológico advindo da internet, dos ambientes online e das mais diversas tecnologias, pesquisas realizadas entre os anos de 2000 e 2003 (SANTOS, 2010) apontam que a metodologia e a atuação docente ainda se baseavam nas clássicas lógicas da EaD de massa. Ou seja, o “*online*” era somente a tecnologia. Porém, observando os referenciais da cibercultura (LÉVY, 2008) e pesquisas com interfaces digitais e *softwares* sociais, constatou-se que no social, “as pessoas estavam usando as interfaces do ciberespeço para co-criar informações e conhecimentos” (SANTOS, 2010, p. 32).

Acreditamos que está aí um dos desafios da Educação Online, perceber o movimento que acontece por meio do “ativismo digital” (SANTOS, 2010) na esfera social das pessoas e buscar mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Tornar o processo de ensino e de aprendizagem e as práticas que o envolvem, como por exemplo, a avaliação da aprendizagem online, mais próximos da realidade emergente da cibercultura.

Segundo Ramal (2004) a educação online não é indicada para todos, principalmente no que diz respeito ao sentimento de controle, seja ele da informação, da socialização, do conhecimento e até mesmo da inovação. A educação online está diretamente relacionada à circulação de novas informações tempo real e digital; ao compartilhamento e produção coletiva de conhecimentos; à renovação permanente; à pró-atividade; à interação na rede e a cibercultura.

Se deseja que as pessoas dependam de materiais previamente preparados e previsíveis, sigam só os percursos pré-determinados, e não se importa com o fato de que, em função disso, talvez elas acabem se tornando pouco pró-ativas, e atuem mais como receptores de informações, é melhor não permitir que essas pessoas interajam na rede. É mais aconselhável preparar cursos com aulas expositivas daquele estilo bem tradicional, nas quais o participante só vai ouvir e anotar. Ignorar a cibercultura e o e-learning é uma forma de manter os funcionários fiéis à cultura do papel e da caneta, do telefone e do fax, sem participar de situações de aprendizagem inusitadas que possam mexer com sua criatividade. Talvez isso interesse a algumas organizações que não desejam incrementar a gestão do conhecimento e não querem mudanças. Para todas as outras foi inventado o e-learning (RAMAL, 2004, p.3).

Assim, entendemos que “a educação online em sintonia com a dinâmica do ciberespaço é um fenômeno da cibercultura” (SANTOS, 2010, p. 32). Nesta dinâmica, observa-se que os processos de aprendizagem ultrapassam as fronteiras lineares de aquisição de conhecimentos, trata-se de um espaço onde a palavra de ordem é o movimento em rede, no qual sujeitos e saberes diferentes interagem e produzem coletivamente novos saberes.

Para Santos (2010, p. 37) “a educação online é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”. Dessa maneira procuramos diferenciar a Educação a distância da Educação online que pressupõe para nós um “contexto sócio-histórico e cultural” (SANTOS, 2010) diferenciado, onde as “tecnologias intelectuais” (LÉVY, 2008; RAMAL, 2002) trazem um novo modo de pensar o mundo, de conceber as relações com o conhecimento e de aprender: uma “nova ecologia cognitiva” (RAMAL, 2002).

Segundo Ramal (2001) a Educação online, traz um currículo sem limites, incluindo saberes anteriormente excluídos do ensino, que invadem a cabeça dos estudantes e os convidam a fazer *links* e a ousar abrir janelas que trazem luzes

inusitadas para os ambientes educativos. Em vez de grades curriculares, um currículo em rede, marcado pela metamorfose, a hipertextualidade, o descentramento. Conteúdos que fazem mais sentido, se relacionam com outras aprendizagens e são acessados conforme a necessidade e o interesse de cada um.

É o currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o webcurrículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência (ALMEIDA, 2010, p. 48).

De acordo com Almeida (2008, 2010) o currículo em rede emerge de um currículo flexível, aberto ao novo e comprometido com o desenvolvimento do conhecimento. Explora as potencialidades das tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC para estabelecer múltiplas conexões e construir o currículo em rede, “por meio da representação do conhecimento, da autoria com o uso de distintas linguagens e do desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos” (ALMEIDA, 2010, p. 71).

Nesse sentido a Educação online vem trazer a possibilidade de respeito aos ritmos de cada um, na medida em que

O desconforto típico do estudo – ouvir professores ao longo de quatro horas por dia – é substituído pela comodidade de aprender diante do computador, da tv, em salas de vídeo, podendo acessar livros, jornais e imagens com um clicar do mouse, em tempo real. Não é mais necessário o conceito de turma como concebido na escola tradicional, quase sempre em função da faixa etária dos alunos – ou, nos piores casos, em função do gênero (meninos e meninas). Temos turmas flexíveis, grupos autônomos com suas listas de discussão e chats; comunidades virtuais que configuram o conceito de inteligência coletiva – uma inteligência distribuída por toda parte. Parcerias, pesquisas cooperativas, groupwares que produzem conhecimento e trocam idéias são algumas das múltiplas possibilidades desta modalidade educacional flexível, aberta e interativa (RAMAL, 2001, p. 13).

Percebemos então, que na Educação online, a qual acontece nos cursos superiores disseminados pela UAB, todo esse movimento ocorre em espaços onde as tecnologias digitais mais utilizadas nas atuais práticas de ensino aprendizagem desta educação, são os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), as teleconferências e as videoconferências (SANTOS, 2010).

Vale lembrar que a Educação online acontece sim em um contexto amplo do ciberespaço, no entanto, ao considerar o estudo de caso a que se refere este trabalho, onde o curso ao qual é nosso campo de pesquisa, selecionamos para nossa próxima discussão a temática do ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

2.2.1 O ambiente virtual de ensino e aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), também conhecidos como Learning Management System (LMS) ou ainda, Sistema de Gerenciamento do Aprendizado, são softwares que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que se apresentam, geralmente, em forma de cursos. Sua intenção é proporcionar não só a disponibilização dos conteúdos do curso, mas fundamentalmente a interatividade e interação entre as pessoas/grupos e conseqüentemente, possibilitar a construção do conhecimento (SILVA, 2010).

De acordo com Peña (2010) há uma diferenciação entre o conceito de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). A autora denomina o AVEA para os espaços virtuais destinados à Educação, que reúnem recursos tecnológicos necessários para a elaboração, implementação e gestão de aprendizagem a distância, integrando os usuários por meio da internet. Já o AVA, é considerado por ela, os novos ambientes virtuais de socialização e colaboração, como as redes sociais, que mesmo não sendo pensadas com o propósito educacional, estão sendo utilizadas para a educação não formal e aprendizagem.

As redes sociais na Internet ampliaram as possibilidades de conexões, ampliaram também a capacidade de difusão das informações. [...] O interesse é o assunto no qual giram as discussões, bem como a oportunidade de ser informado, discutir, refletir e aprender com os outros sem necessariamente haver um professor que direcione as ações. Por esse motivo prefiro denominar esses ambientes virtuais de “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (AVA), pois a intenção não é o ensino, mas aprender de forma espontânea e por meio da colaboração (PEÑA, 2010, p. 48).

Vale lembrar que, mesmo elaborando essas diferentes discussões a respeito da conceituação de Ambientes Virtuais, considerando o campo pesquisado neste estudo adotamos a nomenclatura AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e

Aprendizagem. Principalmente devido ao tratamento que o ambiente recebe na instituição pesquisada, da mesma maneira vamos manter a nomenclatura e conceituação presentes na própria instituição. No entanto, vale a discussão a respeito do conceito como aporte teórico para futuras pesquisas sobre este tema.

Ao desmistificar o conceito de ambiente virtual de aprendizagem, Santos e Okada (2004) ressaltam que se trata de uma expressão muito utilizada contemporaneamente e aponta a necessidade de se discutir entre a compreensão do que é ambiente e o que é virtual. Assim,

Por ambientes podemos entender tudo aquilo que envolve pessoas, natureza ou coisas, objetos técnicos. Já o virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. No senso-comum muitas pessoas utilizam a expressão virtual que designar alguma coisa que não existe como, por exemplo: “com o desemprego, meu salário será só virtual”, “naquele município tem tanta corrupção que 30% dos eleitores são virtuais”. Enfim virtual nos exemplos citados vem representando algo fora da realidade, o que se opõem ao real (SANTOS e OKADA, 2004, p. 2).

Para Lévy (2008), a expressão virtual pode ser compreendida em vários sentidos. No sentido filosófico, “é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização” (p.47). O virtual não se opõe ao real mas sim ao atual, ou seja, a virtualidade e a atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. Desta forma,

É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. [...] o virtual é real. [...] o virtual existe sem estar presente. Acrescentamos que as atualizações de uma mesma entidade virtual podem ser bastante diferentes umas das outras, e que o atual nunca é completamente predeterminado pelo virtual. [...] o virtual é uma fonte indefinida de atualizações. (LÉVY, 2008, p. 48).

Ao transpor essa análise para a realidade educacional, é possível afirmar que quando estamos interagindo com outros sujeitos ou objetos, construindo uma prática de significação; tanto virtualizamos quanto atualizamos este processo. Quase sempre esta atualização é um processo que parte de uma problematização para uma solução. Já a virtualização passa da solução para outro problema. Assim, pode-se afirmar que virtualizar é problematizar, questionar, é o processo de criação (SANTOS e OKADA, 2004).

Deste modo, Santos e Okada (2004) afirmam que “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem

potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem” (p.2). Eis aí mais uma definição para o ambiente virtual de aprendizagem.

Considerada uma das tecnologias digitais mais frequentes na Educação Online, o ambiente virtual de aprendizagem agrega uma das características mais importantes da Internet, a convergência das mídias⁶; ou seja, a “capacidade de hibridizar e permutar várias mídias em um mesmo ambiente” (SANTOS, 2010, p.38). Talvez esta característica dos AVEA seja um dos motivos de ser a tecnologia mais utilizada na Educação Online.

Os AVEA comportam a criação de cursos apresentados em páginas HTML e contam com uma série de ferramentas de comunicação e interação como: e-mails, fóruns, chats, wikis, vídeos, podcast e outros. Possuem um sistema simples de administração de atividades educacionais, criação de comunidades on-line e a possibilidade de estabelecer um ambiente favorável para a aprendizagem colaborativa. Estas ferramentas podem ainda promover, além da colaboração, a interatividade e a autonomia (PEÑA, 2010).

Da mesma forma corroboram Dias, Schmitt e Pereira (2007),

O processo ensino-aprendizagem tem o potencial para tornar-se mais ativo, dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Essas mídias, em evolução, utilizam o ciberespaço para promover a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido. [...] Nesses ambientes, a tecnologia é apenas um meio, pois a ênfase deve estar na proposta, no conteúdo pedagógico e no desenvolvimento do processo educativo. (p. 18)

As ferramentas da internet, por viabilizarem muitas possibilidades de interação, podem favorecer o processo dialógico que é tão necessário para os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Palloff e Pratt afirmam que:

É por meio dos relacionamentos e da interação que o conhecimento é fundamentalmente produzido na sala de aula on-line. A comunidade de aprendizagem toma uma nova proporção em tal ambiente e, como consequência, deve ser estimulada e desenvolvida a fim de ser um veículo eficaz para a educação. (2002, p.38).

Percebemos até aqui o quanto os AVEA podem contribuir, por meio de suas ferramentas, ao processo ensino-aprendizagem na Educação Online. Mas também entendemos que “por mais poderosas que sejam as tecnologias empregadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, nem sempre elas são realmente interativas”

⁶ Refere-se ao conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos resultantes da evolução das TIC que permitem a emissão e a recepção de mensagens (DIAS; SCHMITT e PEREIRA, 2007).

(SILVA, 2009, p. 86). Além disso, Gilly Salmon, ao desenvolver seus estudos a respeito das “e-atividades” corrobora: *“para que la formación em línea tenga éxito y resulte amena, los participantes necesitan apoyo mediante um processo estructurado de desarrollo”* (SALMON, 2002, p. 27). O ambiente de aprendizagem apenas pela tecnologia online, não garante que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam. Há que existir a mediação, a interação, a colaboração.

Vale destacar o alerta de Peña (2010) a respeito das práticas que envolvem o ensino-aprendizagem na atualidade e o uso das ferramentas tecnológicas neste processo:

Aprender e ensinar na era digital requer estar atento e aberto às possibilidades que os novos ambientes e dispositivos virtuais podem oferecer para otimizar o trabalho docente, os processos de aprendizagem e ampliar a rede de comunidades virtuais de aprendizagem. Ao mesmo tempo não devemos ser ingênuos em pensar que as redes sociais, os ambientes virtuais e as informações que povoam a internet por si só podem alterar a educação. Os professores devem ter uma visão crítica do conteúdo e da informação dispersa na internet para aproveitar a sua potencialidade educacional. Caso os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem sejam utilizados como um simples repositório de informação para que os alunos tenham à sua disposição as informações da disciplina, com certeza não agregará nada de novo. No entanto, se os ambientes virtuais e dispositivos interativos forem utilizados para potencializar o diálogo, o trabalho e a aprendizagem colaborativa, poderemos alcançar o que sempre sonharam os educadores que defendem a aprendizagem ativa e crítica. (PEÑA, 2010, p. 58)

Neste sentido, Santos (2010) recomenda algumas ações importantes para a não subutilização da potencialidade tecnológica dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem utilizados na Educação Online:

- criar ambientes hipertextuais que agreguem conexões com outros sites ou documentos (intertextualidade); conexões entre e no mesmo documento (intratextualidade); agregar multiplicidade de pontos de vista (multivocalidade); ambientes simples e de fácil acesso e transparência nas informações (navegabilidade/acessibilidade); integração de várias linguagens como sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos e mapas (mixagem); integração de vários suportes midiáticos (multimídia).
- potencializar a comunicação interativa síncrona (em tempo real); e assíncrona (a qualquer tempo).

- criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural.
- criar ambiências para a avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos em um processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias.
- disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações.

Os AVEA compreendem além da autoaprendizagem, muito explorada na EaD, a possibilidade da interatividade e da aprendizagem colaborativa. O estudante não interage somente com o conteúdo (material impresso ou online), mas potencializa processos de comunicação (síncronos e assíncronos) entre todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem (professores, alunos, tutores, materiais). Desta forma, pode-se afirmar que “a cibercultura se constitui em novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação formal, pelos AVEA” (SANTOS, 2010, p. 41).

Como pode-se observar até aqui, a utilização dos recursos tecnológicos como os AVEA não necessariamente efetivam o sucesso da Educação Online. É necessário refletir acerca de metodologias e posturas, fundadas em determinadas concepções de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de educação; para lidar com as possibilidades e entraves apresentados pela era tecnológica (MORGENSTER, 2007).

Neste sentido, observa-se que na web há liberdade de navegação; já na Educação online que utiliza-se principalmente do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), a “camisa-de-força” (RAMAL, 2001) dos planos de curso pode ser substituída por “ferramentas de ensino que, se não forem customizadas de forma criativa, podem tornar-se novas grades, reproduzindo esquemas e apresentando paisagens previsíveis” (RAMAL, 2001, p. 14), ficando comprometida a interação, colaboração e construção de novos conhecimentos.

Em um contexto mais abrangente, envolvendo todas as tecnologias e a educação virtual, Coll & MOnereo salientam que:

As TIC em geral, e a internet em particular, proporcionam uma excelente oportunidade para se saltar em direção a uma educação de mais qualidade, baseada em princípios de solidariedade e igualdade. Contudo, se esse salto não for bem dimensionado, se não partirmos das diferentes realidades sociais e educacionais, com suas conquistas e suas carências, podemos acabar dando um salto no vazio e o avanço educacional esperado pode acabar não passando de mais uma operação econômica educacional. (COLL & MONEREO, 2010, p.43)

Desta forma compreendemos também, que a Educação Online por meio dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem são ao mesmo tempo uma possibilidade e um desafio para todos os envolvidos deste processo, exigindo um olhar atento às práticas pedagógicas que se efetivam em nestes ambientes.

Assim, destacamos na próxima subseção o ambiente virtual de ensino e aprendizagem utilizado nos cursos oferecidos pelo IFSC em parceria com a UAB, o qual representa o ambiente (Moodle) onde acontece nosso principal foco em discussão – as práticas avaliativas online.

2.2.2 O Moodle

Segundo Mattar (2011) a denominação mais comum utilizada no Brasil é Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os AVA são ainda uma marca registrada da EaD, apesar de movimentos recentes os considerarem superados. Muitos são desenvolvidos pelas próprias instituições. Das instituições públicas credenciadas 47% utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem gratuito e 29% desenvolvido internamente. Já nas instituições privadas credenciadas, 33% utilizam o gratuito e 41% desenvolvidos na instituição:

Tabela 1 – Uso de AVA por tipo e instituição no Brasil

AVA	Credenciada Pública	%	Credenciada Privada	%	Cursos Livres	%	Total	%
Desenvolvido	18	29	40	41	18	35	76	33
Comercial	5	8	18	19	10	20	33	16
Gratuito	29	47	32	33	17	33	78	37
Sem resposta	10	16	7	7	6	12	23	11
Total	62	100	97	100	51	100	210	100

Fonte: Adaptado Censo EaD (2010)

De acordo com Silva (2011, p. 18) “atualmente, há muitos ambientes virtuais de aprendizagem comerciais e gratuitos disponíveis no mercado: Aulanet, Claroline, eFront, Atutor, OLAT, Docebo, Dokeos, Ilias, Openelms, Moodle, Sakai, E – proinfo e Teleduc.” Mas o que podemos perceber é uma tendência crescente da utilização de ambientes gratuitos: eles já são empregados pela maioria das instituições de ensino no Brasil (37%); e quando falamos em instituições públicas esse crescimento é ainda maior (47%).

Entre os ambientes gratuitos, o Moodle, criado em 2001, é o software de código aberto de maior aceitação no Brasil e no mundo nos últimos anos. Foram identificadas milhares de instituições em mais de 200 países que utilizam o Moodle para atender a diferentes tipos de público e necessidades. No Brasil, seu uso foi reforçado pelo fato de a Universidade Aberta do Brasil (UAB) ter adotado em seu sistema de ensino (SILVA, 2011; MATTAR, 2011).

O Moodle ou Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, é um ambiente que trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque. Assim, o objetivo deste ambiente é permitir que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam por meio da interatividade e da interação. Assim, oportunizar a produção do conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno (SILVA, 2011).

Segundo Tori (2010) as maiores contribuições do Moodle para a Educação online são o custo zero, a arquitetura aberta e flexível e as facilidades de instalação, adaptação e expansão. Pode-se concluir que estas características tenham contribuído, de forma contundente, para a utilização deste modelo de AVA nos cursos gerenciados pelo sistema UAB.

O Moodle se tornou tão popular que muitos provedores de hospedagem de servidores e páginas na internet (datacenters) oferecem a possibilidade de instalar e configurar um servidor de Moodle particular com apenas alguns cliques de mouse. Ter um servidor virtual na internet é muito barato (é possível alugar um servidor com centenas de gigabytes de espaço e terabits de tráfego mensal por menos de 10 dólares por mês). Dessa forma alguns professores já estão oferecendo a seus alunos a sua própria plataforma LMS ou usando o Moodle como suporte a trabalhos colaborativos ou de gestão de conhecimento, como em projetos de pesquisas, organização de eventos, ou gestão de redes de produção de conhecimento (TORI, 2010, p. 140).

Na imagem abaixo pode-se observar a página de entrada ao Moodle no Curso Superior Tecnológico de Gestão Pública do Instituto Federal de Educação de

Santa Catarina, que também pode ser acessado no seguinte endereço:
<http://ead.ifsc.edu.br/moodle/login/index.php>

Figura 1 - Página inicial do AVEA moodle do CSTGP

The screenshot shows the Moodle login page for the AVEA course. The browser window title is 'Sala Virtual do Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública UAB/IF-SC - Windows Internet Explorer'. The address bar shows 'http://ead.ifsc.edu.br/moodle/'. The page header includes the IFSC logo and the text 'Ministério da Educação'. The main content area features a central box with the heading 'Regras para colação de grau.' and a table of course categories. The table lists various activities and their counts. There are also sidebars with announcements, a message box, and a calendar for November 2011.

Categorias de Cursos	
Atividades Extracurriculares 2011/2	56
Graduação	1
CST em Gestão Pública 2011/2 - TURMA 5	
Suporte Acadêmico - Turma T5	1
Módulo 1 - Ambientação em EAD e Fundamentos da Administração Pública 2011/2	8
CST em Gestão Pública 2010/2 - TURMA 4	
-Suporte Acadêmico - Turma T4	1
-Módulo 1 - Ambientação em EAD e Fundamentos da Administração Pública 2010/2	8

Fonte: IF – SC (2011)

Ao considerar o contexto dos AVEA, especificamente do AVEA Moodle, considerado um dos mais freqüentes na Educação Online, que dimensões a avaliação da aprendizagem têm assumido nestes novos espaços? Que discussões surgem a partir das práticas avaliativas online? Que contribuições os principais autores da avaliação trazem para as especificidades apresentadas pela avaliação da aprendizagem na Educação Online? Estes são alguns dos questionamentos que orientam a discussão de nosso próximo capítulo.

3 DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

*Avaliar é tão mágico quanto ler! Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos, construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução.
(Jussara Hoffmann)*

Ao falar em avaliação, logo nos remetemos à educação ou à escola. Este termo também faz emergir alguns sinônimos como: cálculo; estimativa; abalancar, ajuizamento, ponderação, valorar; mensurar; medir, dentre outros. Mas percebemos também que a avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino. Se inclinarmos nosso olhar de uma forma mais abrangente, veremos que a avaliação faz parte da atividade humana de reflexão.

Assim, ela se constitui em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática. Desta forma, é possível falar na avaliação das diversas atividades profissionais, como de uma empresa, de um programa, de uma política. Quando refletimos também avaliamos; e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e os objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, educativa, social, política ou outra (DEMO, 1995).

Segundo Vasconcellos

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais (VASCONCELLOS, 2009, p. 29).

Estas avaliações diferem dos processos avaliativos que acontecem nas práticas pedagógicas, pois se constituem em análises assistemáticas. Já as avaliações vivenciadas no cotidiano escolar têm um caráter deliberado, sistematizado, apoiado em pressupostos, variando em complexidade e servindo a múltiplos propósitos (VASCONCELLOS, 2009).

Segundo Sant'Anna (1995)

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional (p. 7).

Para Depresbiteris e Tavares (2009) numa visão expandida, partindo do macro em caminho ao micro desta visão, podemos elencar os seguintes níveis de avaliação: internacional, nacional, institucional, curricular e de sala de aula.

A avaliação em nível internacional busca fixar os padrões de desempenho que possam servir de referência para o estabelecimento de diretrizes e metas para os sistemas de ensino de cada país (ex. Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Já a avaliação em nível nacional busca verificar a qualidade de ensino de um país, estabelecendo normas e padrões gerais para a educação. No caso do Brasil, temos o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; o ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante, estes coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Quanto a avaliação institucional, segundo Depresbiteris e Tavares (2009), este nível de avaliação está voltado para cada instituição de ensino e tem como fim “analisar todos os componentes do processo educacional: currículos, desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos e cursos de formação, entre outros” (p.37).

O nível da avaliação curricular “refere-se especificamente ao currículo, entendido como todas as atividades intra e extracurriculares de uma instituição de educação (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p. 37).

Quanto ao nível da sala de aula, a avaliação é aquela que mais está próxima do aluno, ou pelo menos deveria estar. Aqui incluímos as seguintes esferas da avaliação: a avaliação da aprendizagem, a autoavaliação e a meta-avaliação. Estas avaliações baseiam-se na relação professor e aluno, que por assim se constituir, apresenta um caráter formativo e processual.

De acordo com Hoffmann a avaliação é,

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com

base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (HOFFMANN, 2008, p. 17)

Neste sentido, sem uma reflexão dos valores éticos sobre a avaliação, é possível “perder os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo” (HOFFMANN, 2008, p. 17).

A partir desta dimensão mais ampliada, observamos uma complexidade ainda maior a respeito do grande tema avaliação. Também entendemos que por abarcar todo o fazer pedagógico, a avaliação não pode ser tratada de forma isolada.

Neste sentido faz-se necessário uma discussão sobre os fundamentos filosóficos que constituem fortemente as práticas avaliativas até hoje evidenciadas no fazer educativo. Sendo assim, falaremos a seguir do diálogo construído entre Foucault e os teóricos da avaliação, buscando uma aproximação da compreensão epistemológica desta temática, no objetivo de situá-la filosoficamente.

3.1 O VIGIAR E O PUNIR DA AVALIAÇÃO

O termo avaliação pode ser considerado abrangente e diverso, mas em qualquer momento ou contexto este vocábulo expressa incertezas e desafios. Neste sentido, buscamos chegar o mais perto do entendimento desta afirmação.

Segundo Vasconcellos (2010) a avaliação da aprendizagem constitui-se como um problema educacional sério desde há muito tempo. A partir do séc. XX, dos anos 60, a questão da avaliação ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que apontou grandes estragos da prática avaliativa classificatória e excludente.

Esta cultura avaliativa, encharcada de práticas classificatórias, excludentes e enraizada por mitos (HOFFMANN, 1996) que se perpetuam de geração em geração, na escola ou na universidade, pode estar diretamente ligada a existência de uma sociedade extremamente seletiva, num sistema educacional marcado pelo autoritarismo (VASCONCELLOS, 2010).

Com o objetivo de compreender e fundamentar as prerrogativas apontadas até aqui, buscou-se uma tentativa de um diálogo entre a obra de Foucault “Vigiar e punir” e os teóricos da avaliação. Vale lembrar que não se trata de um aprofundamento epistemológico dos estudos que Foucault realizou. Trata-se de um resgate teórico acerca de sua contribuição às reflexões no que se refere a

compreensão dos processos avaliativos e suas implicações na aprendizagem do aluno, desde o surgimento das escolas.

A problemática da avaliação se configura diferentemente ao longo dos tempos, entre mudanças e permanências de mitos que historicamente foram construídos e tiveram sua origem na primeira modernidade, com o nascimento da própria instituição escolar. Rompe-se com as tradições medievais de educação e a escola moderna se organiza, assim como também as prisões, quartéis e hospitais. Para Foucault o nascimento da escola não tem romantismo, pois ela nasce de jogos de poder.

Segundo Foucault (2009), após 1762, a escola inicia sua organização, seja do espaço dos indivíduos, da arquitetura escolar, das disciplinas enquanto conteúdo; dos exames como prova de comprovação ou medição do saber alcançado; buscando sempre uma classe homogênea e marcando uma hierarquia do saber e da capacidade.

É a partir deste momento histórico que se tiram crianças de seus espaços de convívio familiar, prendem em prédios, impõe horários, disciplina, toda uma maquinaria escolar, onde se institui ainda o prêmio; sempre vinculado ao processo de avaliação.

Totalmente intencional e nada inocente, a cultura escolar começa a ser escrita e impressa em alunos e professores, por meio de dispositivos de controle e punição, onde o poder disciplinar adentra e fabrica indivíduos cujos “corpos dóceis” são passíveis dentro e fora da escola. (FOUCAULT, 2009)

Para Foucault, o poder disciplinar

[...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (2009, p.164)

O progresso vivido pela primeira fase da Modernidade ⁷ marcado pelo crescimento das fábricas, e o conseqüente aumento de funcionários e de produção

⁷ Muitas são as discussões acerca do que é Moderno, Modernidade, Modernização, Pós-moderno e contemporâneo, no entanto, a este aspecto da Modernidade e para situar o leitor no contexto ao qual me refiro, decido pela explicação de Berman (2007) quando divide a modernidade em três fases. “Na primeira fase, do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem idéia do que as atingiu. [...] Nossa segunda fase começa com a grande onda revolucionária de 1790. Com a Revolução Francesa e suas reverberações, ganha vida, de maneira abrupta e dramática, um grande e moderno público. [...] No século XX, nossa terceira e última fase, o processo de modernização se

exigiram uma organização administrativa tanto para o controle da produção quanto para o controle da massa operária. Era preciso vigiar e estabelecer procedimentos para o controle. Inserida neste contexto a escola também acompanhou este movimento com premissas similares de disciplina e controle.

Mesmo movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessárias a organização dos controles. (FOUCAULT, 2009,p. 165)

É possível compreender que os fatores associados ao controle se estenderam de tal forma à educação que seus dispositivos tornaram-se indissociáveis a toda prática pedagógica. Instituem-se então, valores, normas, hierarquias, poderes que ao longo dos tempos foram alterando suas performances, mas ao mesmo tempo enraizaram nos terrenos férteis da educação, fortificando segundo controversos interesses educativos, sociais e políticos de cada época.

Esta trajetória tem incidências reais no processo avaliativo instaurado a partir desta organização escolar administrativa e pedagógica, cujas conseqüências também estão presentes no paradigma ⁸educacional contemporâneo. No entanto, é de nosso conhecimento de que Foucault não tratou especificamente do tema em sua obra, mas suas reflexões nos permitiram subsídios para situarmos filosoficamente a avaliação.

Cabe aqui explicitar o entendimento ao que se refere contemporâneo. De acordo com os escritos de Agamben (2009) sobre a contemporaneidade, o verdadeiro contemporâneo é aquele que

“não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatural; mas exatamente por isso, [...] por meio desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo” (p.58 e 59).

É ter o cuidado intelectual de observar, enxergar não somente as luzes de seu tempo, mas fundamentalmente embrenhar-se corajosamente ao escuro, sem esquecer de perceber ainda uma luz. Agamben (2009) traça ainda suas definições sobre a contemporaneidade lembrando que,

expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento.” (p. 25 e 26)

⁸ Segundo Khun (1996) “definimos paradigma como uma matriz disciplinar que sustenta uma concepção de mundo numa determinada época. Um paradigma possui um modelo de racionalidade no qual se incluem todas as esferas, quer científicas, filosóficas, teológicas, ou de senso comum.” (p.21)

[...] contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de citá-la segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora. (AGAMBEN, 2009, p.72)

Neste sentido, justifica-se a necessidade das reflexões aqui apontadas, uma vez que a compreensão de processos históricos que adentram de alguma forma o presente é necessária para incitar mudanças em busca de uma inovação nas práticas educativas contemporâneas.

Ao tratar da temática da avaliação da aprendizagem é perceptível que muito já foi discutido e avançado, no entanto, entre as “luzes” e a “escuridão” de nosso tempo ainda há o que se buscar explicitar, principalmente no que diz respeito às tramas da avaliação relacionadas a aprendizagem do aluno; às práticas avaliativas e às concepções equivocadas sobre avaliação. Trata-se de uma tentativa de abrir espaços para a discussão entre os envolvidos e comprometidos pela educação.

A avaliação é parte integrante de nossas vidas. Desde o nascimento nos deparamos com testes de mensuração, que classificam os indivíduos. Poderíamos pensar que já estamos habituados com o ato de avaliar. No entanto, esta hipótese é equivocada; não validada pelos altos índices de evasão na educação brasileira⁹ relacionados a problemas avaliativos.

A prática avaliativa excludente acontece em diferentes níveis e modalidades de ensino há muito tempo. Segundo Foucault e Luckesi, desde o início da escola propriamente dita.

A prática de provas/exames escolares que conhecemos hoje tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuítas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. (LUCKESI, 2005, p. 169)

⁹ Para saber mais sobre os índices da Educação no Brasil acessar o artigo “Educação e Exclusão” de Sérgio Haddad no seguinte endereço:

<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducaoExclusaoSergioHaddad.pdf>

Sérgio Haddad é economista, doutor em educação, coordenador geral da Ação Educativa. Foi professor da PUC de São Paulo e presidente da ABONG – Associação Brasileira de ONGs. Texto originalmente publicado no jornal Le Monde Diplomatique Brasil em Maio de 2008.

As raízes desta problemática são heranças desta época. Segundo Hoffmann (2007) conseqüentemente, os problemas da avaliação têm seu começo já na formação inicial dos professores. Assim, quando estes se tornam docentes, reproduzem o modelo vivido ao longo de sua escolaridade, repleto de mitos e concepções sobre avaliação.

Vale lembrar que a denominação avaliação da aprendizagem é atribuída a Ralf Tyler ¹⁰a partir da década de 30. Assim, definiu-se o período de 1930 a 1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. Contudo, mesmo com a mudança de nomenclatura para avaliação da aprendizagem, as práticas vinculadas a provas e exames continuaram a ser as mesmas.

Em seu livro “Vigiar e Punir”, Foucault (2009) afirma que se estabelecem a “vigilância hierarquizada”, os “fiscais perpetuamente fiscalizados” na medida em que as funções de vigilância são duplicadas entre submestres com diferentes obrigações de controle e vigia por meio do ensino. Três procedimentos estão integrados em um único dispositivo, o ensino; a aquisição de conhecimentos por meio da atividade pedagógica e a “observação recíproca e hierarquizada”. De tal modo essa fiscalização, definida e regulada insere-se na essência da prática do ensino, como “um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”, principalmente por meio do exame (FOUCAULT, 2009, p.170).

Sabe-se que as mudanças históricas do conceito de avaliação podem evidenciar a existência de quatro gerações de seu campo conceitual e temporal: entre as décadas de 20 a 40 a avaliação relacionava-se diretamente com o significado de medida; entre os anos 50 e 70 como alcance de objetivos; entre 60 e 80 avaliação como subsídio ao julgamento e após a década de 80 temos a avaliação como negociação (PERRENOUD, 1999).

No entanto, a coexistência de definições e práticas avaliativas diversas e a carência de pressupostos, contribuíram para a perpetuação de dispositivos fixos de controle e mensuração que depositaram na avaliação a posição de “calcanhar de Aquiles” da educação (HOFFMANN, 2007; PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2005).

Para compreender os resquícios da avaliação mensuradora que ainda hoje perpetuam ao longo dos anos, é necessário entender de que maneira a escola se organizou inicialmente, já que desde as primeiras instituições escolares a disciplina,

¹⁰ Tyler é um educador norte-americano, que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Seu livro traduzido em 1974 “Princípios básicos de currículo e ensino”, o fez ser conhecido no Brasil.

o controle, a mensuração e a hierarquia estavam presentes, conforme já explicitado neste capítulo.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. (FOUCAULT, 2009, p. 173)

Exemplos desta divisão classificatória descrita por Foucault perpetuam ao longo dos tempos nas instituições educacionais assim como na sociedade contemporânea. Talvez de uma forma mais velada, mais sutil que na modernidade, mas o fato de pertencer há uma dessas classes, seja dos “muito bons” ou reduzindo até a classe dos “mediócras” ou a classe “vergonhosa”, permanece de alguma forma na compreensão do homem sobre suas aptidões e comportamento. E neste caso, a avaliação como medida teve seu papel principal para a consolidação destas hierarquias.

Para Perrenoud, a concepção de avaliação baseada na medida segue para o que ele nomeia de “lógica da excelência” onde “a avaliação é tradicionalmente associada [...] a criação de hierarquias de excelências”. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (1999, p. 11).

O duplo efeito da penalidade hierarquizante evidenciada por Foucault objetiva-se em

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para quês sejam obrigados todos juntos á subordinação, á docilidade, á atenção nos estudos e nos exercícios, e á exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam. (2009, p. 175)

Neste processo de hierarquização é importante destacar que o mesmo não acontece somente nos processos avaliativos, mas está presente até mesmo na organização e distribuição de classes, de lugares, de fileiras. Mais ainda, a classificação de conteúdos e disciplinas também é compreendida como um processo que hierarquiza o conhecimento.

Sendo assim, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 2009, p. 176)

É por meio do uso das disciplinas que aparece o poder da “norma”, ou seja, o “normal” se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada, ditando regras gerais e constituindo um modelo de educação moderno e eficaz. Este modelo moderno instaurado auxiliou não somente a organização da escola, mas também dos hospitais, cujas semelhanças são evidenciadas pelo poder da norma, do exame e da disciplina.

Assim como o hospital foi organizado enquanto aparelho de examinar, para Foucault

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino [...] trata-se cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (2009, p. 178)

Para o autor, o exame soma as técnicas de hierarquia para vigiar com as da sanção para normalizar, permitindo a qualificação, a classificação e a punição. Desta forma os indivíduos são diferenciados e sancionados, evidenciando a importância da ritualização do exame como peça chave em todos dos dispositivos de disciplina. Constitui-se assim, o exame como um dos grandes dispositivos para o controle, punição, hierarquização e exclusão, tanto do saber quanto do indivíduo.

O processo de hierarquização, tanto do saber quanto do indivíduo, apenas estigmatiza a ignorância de alguns para afamar a excelência de outros. E neste sentido Perrenoud afirma:

Assim como os pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conjunto do programa, para um trimestre, para um ano letivo e, enfim, para o conjunto de um ciclo de estudos. Referindo-se a formas e normas de excelência bem diversas, essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem sobretudo se o aluno é “melhor ou pior” do que seus colegas. (PERRENOUD, 1999, p. 12)

O contexto da era da escola examinatória marca o início de uma pedagogia que funciona como ciência, onde segundo Foucault (2009), a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. Fato este que contribui para estruturação de critérios e métodos bem definidos que incidirão futuramente na própria didática pedagógica.

Assim, a escola “normal” se difunde a partir do século XIX e por meio do Estado educador, a escola pública adota a perspectiva disciplinar, faz suas intenções mais específicas e dissemina em nível nacional. E desta forma são

instaurados os sistemas nacionais de ensino, que se manifestam por meio de uma prática educativa tão seletiva quanto o próprio exame.

Segundo Luckesi (2005) a prática da avaliação impetrou espaços tão amplos nos processos de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Da educação infantil à universidade, o trabalho pedagógico centra-se em examinar o sujeito segundo critérios nem sempre claros, ou seja, as regras do jogo não são colocadas na mesa. Para Foucault (2009) “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercícios do poder. (p. 179)”

Exercer uma avaliação como função estritamente classificatória e burocrática, revela um princípio claro de descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. De acordo com os estudos de Hoffmann (1996), os registros dos resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais só estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas totalmente desvinculadas “de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento”.

Foucault (2009) aponta que os exames são acompanhados por procedimentos de um registro “intenso” e de “acumulação documentária”, onde o poder da escrita é constituído como peça fundamental nas “engrenagens da disciplina”. Assim,

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população”. (FOUCAULT, 2009, p.182)

Medir quantitativamente e hierarquizar capacidades de forma valorativa, utilizando o exame como fundamento de uma educação, onde os sujeitos em “corpos dóceis”, são classificados, fundamenta a educação moderna. Toda a “maquinaria” do exame é instalada na escola de forma explícita, cujo poder disciplinador encarrega-se de “esconder” os olhares controladores que não são vistos. Assim, “a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame o seu brilho visível [...], pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Destarte, de acordo com os estudos de Foucault (2009) o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder e de saber. É ele que, combinando a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do próprio tempo, de acumulação genética contínua da composição ótima das aptidões.

Considerando todo contexto da escola contemporânea e a problemática da avaliação, que persiste com seus resquícios de mitos já cristalizados por alunos e professores, continua relevante o seguinte questionamento de Foucault (2009, p. 214): “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

Identifica-se assim que este sistema constante de registro e mensuração, de controle disciplinar e normativo dos espaços escolares semelhantes aos hospitais e quartéis, teve como principal resultado a indução de um estado consciente e permanente de visibilidade.

Desta forma, o chamado panóptico, segundo Foucault (2009) assegurou o funcionamento automático do poder e permitiu estabelecer as diferenças, observar os sintomas, anotar os desempenhos, perceber as aptidões, além de apreciar os caracteres e estabelecer assim classificações rigorosas dos saberes.

Estes achados a respeito da escola e da educação servem como pano de fundo a todo processo de construção dos conceitos que permearam até hoje a avaliação.

Na próxima sessão buscamos proporcionar uma leitura abrangente da avaliação da aprendizagem objetivando o foco em teóricos da avaliação do ensino presencial; uma vez que estes dão o devido suporte às questões que norteiam a temática e principalmente por encontrar neles subsídios para as futuras análises da educação online.

3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de conceituação e definição da avaliação da aprendizagem tem sido muito bem elaborado nos discursos de alguns professores ano após ano. E

neste ponto é possível concluir que em algum momento, em algum aspecto avançamos.

No entanto, verifica-se que as práticas avaliativas diferem ainda daquilo que usamos como fundamento para nosso discurso. Entendemos a avaliação da aprendizagem teoricamente, mas ainda não conseguimos articular o nosso discurso teórico com novas práticas avaliativas.

“Avaliação até hoje está ligada a prova, notas, aprovação e reprovação. O discurso pode até apresentar seu objetivo como sendo o de promover a aprendizagem do aluno, mas ainda não é comum essa prática. Daí a necessidade de ampliação de estudos que ajudem professores e alunos a construir outra lógica de avaliação” (VILLAS BOAS, 2004; p. 10).

Neste estudo, concordamos com a perspectiva da necessidade e importância da avaliação da aprendizagem no processo educativo; mas lembramos ainda que embora avaliar signifique atribuir algum valor, não implica em desvalorizar o processo dos estudantes (SANT’ANNA, 1995). Neste sentido, avaliação e aprendizagem precisam andar de mãos dadas, uma auxiliando a outra.

Segundo Villas Boas (2004), a avaliação assume sim grande importância no processo de ensino e de aprendizagem, porém a concepção que temos de avaliação parece estar equivocada. Um dos problemas se situa na relação que comumente se faz entre prova e avaliação. Elas não são sinônimos. É preciso compreender que a prova pode fazer parte da avaliação, mas esta não se reduz à ela. A avaliação tem um âmbito maior e mais complexo. “Outro problema: a sociedade ainda não está preparada para aceitar a avaliação, no seu verdadeiro sentido” (VILLAS BOAS, 2004, p.17).

Para Sant’Anna (1995) avaliar é

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. Avaliar é a conscientizar a ação educativa (p. 32).

A partir desta definição Sant’Anna (1995) aponta que a avaliação da aprendizagem como processo, apresenta características de continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação que se fundamentam nos seguintes pressupostos:

- é dinâmica: não é estática.
- é contínua: não é terminal.
- É integrada: não é isolada do ensino.

- É progressiva: não é estanque.
- É voltada para o aluno: não para os conteúdos.
- É abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno.
- É cooperativa: não realizada somente pelos professores.
- É versátil: não se efetiva sempre da mesma forma. (SANT'ANNA, 1995, p. 32)

Os teóricos Bloon, Hastings e Madaus (1975) consideram a avaliação da aprendizagem como um método de processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem do aluno, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis. A partir desta concepção, classificam a avaliação em três modalidades que assumem funções diferenciadas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

Hadji (2001) nomeia as modalidades avaliativas acima apresentadas por: avaliação prognóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Adquirem assim, as mesmas funções das modalidades de avaliação definidas por Bloon, Hastings e Madaus.

Para clarificar nossos estudos, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Modalidades e funções da avaliação

Modalidade de avaliação	Função
Avaliação Diagnóstica ou Prognóstica	Diagnóstico. Constitui-se por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno. Tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos. Ela precede a ação de formação.
Avaliação Formativa	Informar. Trata-se de levantar informações à regulação do processo ensino aprendizagem. Indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos. Situa-se no centro da ação de formação.
Avaliação Somativa Ou Cumulativa	Final. Tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Tem intenção certificativa. Sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas. Classificação. Ocorre depois da ação.

Fonte: Dados primários (2011)

Entendemos que as três modalidades de avaliação fazem parte do processo de avaliação da aprendizagem, no entanto, observa-se que a avaliação cumulativa ou somativa toma grande proporção em detrimento as demais modalidades. Percebe-se também que muitas vezes a avaliação diagnóstica não acontece, colocando em risco a própria avaliação formativa.

Vale destacar que embora a avaliação somativa ou cumulativa tenha se mantido no seu significado ao longo dos anos, o mesmo não podemos afirmar sobre a avaliação formativa. Segundo Santos et alii (2010), “desde o seu surgimento, que se deu por volta dos anos 50 do séc. XX, e acompanhando a própria evolução das teorias de aprendizagem, o que se entende por avaliação formativa tem vindo a sofrer alterações” (p.11).

Inicialmente a avaliação formativa estava diretamente marcada pela teoria behaviorista. Ainda que o pressuposto seria de que todos poderiam aprender, a avaliação formativa tinha função de classificar os alunos em dois grupos: os que atingiram os objetivos predefinidos e aqueles que precisavam de mais tempo ou “remediação” (SANTOS et alii, 2010) para atingir os objetivos de aprendizagem.

Posteriormente, caminhando para a aproximação de uma perspectiva construtivista da aprendizagem, o aluno passa a desempenhar um papel central do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que o papel desempenhado pelo professor não se torna menos importante ou mesmo desconsiderável ao processo educativo. Segundo Coll e Monereo (2010), torna-se apenas mais complexo, exigente e abrangente; pois entende-se que a aprendizagem não segue uma lógica linear (do simples ao complexo), mas se faz por meio de situações desafiantes e intelectualmente exigentes. Cabe então ao professor construir os contextos de aprendizagem adequados a cada aluno.

A avaliação formativa, em tempos atuais, passa a ser vista como

[...] um processo de acompanhamento e regulação do ensino aprendizagem. O seu objetivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada. Nesta perspectiva, faz cada vez menos sentido remeter as práticas avaliativas para *somente* momentos formais de avaliação. É durante os momentos de aprendizagem (*de interação*), desenvolvidos no dia-a-dia da sala de aula (*ou qualquer outro contexto do ciberespaço*), que, por um lado, cabe ao professor estar intencionalmente atento aos indícios vindos dos alunos, interpretá-los e agir em conformidade, e, por outro, fomentar contextos favoráveis para que esta actividade reguladora se vá desenvolvendo no aluno, para que ele possa cada vez mais ser um agente autônomo da sua auto-regulação (SANTOS et alii, 2010, p. 12).

A avaliação formativa percorre caminhos contrários ao da avaliação tradicional. Enquanto a avaliação tradicional visa à aprovação ou à reprovação, à atribuição de notas e se vale quase que exclusivamente da prova como instrumento avaliativo; a avaliação formativa é aquela que promove a aprendizagem do aluno, do professor e busca promover o desenvolvimento da escola (VILLAS BOAS, 2004).

Villas Boas (2004) aponta as principais características da avaliação formativa.

- É conduzida pelo professor (esta é a principal);
- Destina-se a promover a aprendizagem;
- Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
- Na avaliação formativa, capacidade de idéias que, na avaliação somativa, poderiam ser classificadas como “erros” fornecem informações diagnósticas;
- Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas (p. 31).

Segundo alguns teóricos da avaliação (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003; SANT’ANNA, 1995; SANTOS et alli, 2010; VASCONCELLOS, 2010; HOFFMANN, 2009; VILLAS BOAS, 2004), a ideia de avaliação formativa apresenta uma perspectiva mais próxima dos pressupostos ideais de uma avaliação, na medida em que esta evidencia uma ruptura com o paradigma tradicional da avaliação; ainda que apresentem nomenclaturas diferentes.

Estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltada apenas para aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. [...] esses adjetivos indicam que seu campo de atuação é mais amplo do que tem sido considerado. O significado dessas palavras demonstra o caráter abrangente da avaliação (VILLAS BOAS, 2004, p. 35).

Ainda que estejam diante de certa superação dos paradigmas tradicionais da avaliação da aprendizagem, estes mesmos teóricos alertam para possíveis enganos que ocorrem e que podem continuar a ocorrer, não nos discursos, nem somente nas práticas, mas, sobretudo na concepção da avaliação. Uma vez que a lógica classificatória e excludente faz parte das raízes mais profundas daqueles que passaram pela formação da norma e do controle, tanto professores, alunos e pais; é a visão seletiva (VASCONCELLOS, 2010) da sociedade que ofusca as novas práticas da avaliação da aprendizagem.

Assim, para compreender e ilustrar o processo de mudança de paradigma da avaliação da aprendizagem e suas bases em termos da visão do professor e do aluno destacamos o quadro explicativo de Vasconcellos (2010):

Quadro 2 – Mudando o paradigma da avaliação

Sujeitos Paradigmas	Professor		Alunos	
	Preocupação	Enfoque	Preocupação	Enfoque
Tradicional: classificação	Nota	Dar aula e verificar o que “ficou”	Nota	Assistir aula e “devolver” na prova. Tirar nota para passar
Pseudo – Superador 1: Classificação justa	Nota	Dar aula e verificar o que “ficou”, sendo justo. Reprovar só quem “merece”	Nota	Assistir aula e “devolver” na prova. Tirar nota para passar
Pseudo-superador 2: mera aprovação	Relação	Não preocupação com avaliação. Não reprovar o aluno.	Nota	Estar presente em sala. Tirar nota para passar, sabendo que é “moleza”
Superador: Aprendizagem	Ensino	Compromisso com a aprendizagem de todos. Dar aula e se comprometer com necessidades de cada um e de todos. Interagir até conseguir construção.	Aprendizagem	Participar da aula e assumir suas necessidades. Envolvimento com estudo. Colaborar com a superação das necessidades dos colegas.

Fonte: Vasconcellos (2010)

O Quadro 2 reflete posicionamentos dos sujeitos agentes da educação (professores e alunos) ao quais podemos agrupar em características a que este estudo se destinou a identificar como permanências e mudanças das práticas avaliativas. É possível visualizar que mesmo atingindo concepções mais abrangentes a respeito da avaliação, caracterizando assim certa mudança de paradigma, encontramos concomitantemente, indícios de práticas que não se alteraram. Trataremos mais a frente deste trabalho, na análise dos dados, sobre as permanências ou mudanças identificadas em nossa pesquisa.

Neste processo de superação de paradigmas, é preciso lembrar e ter claro que a “avaliação pode servir para muitas finalidades simultaneamente” (GUERRA, 2007,p.14), como é possível observar no seguinte quadro:

Quadro 3 – Diferentes finalidades da avaliação

A	B
Medir	Aprender
Qualificar	Dialogar
Comparar	Diagnosticar
Classificar	Compreender
Selecionar	Comprovar
Hierarquizar	Explicar
Atemorizar	Melhorar
Sancionar	Reorientar
Abonar	Motivar
Julgar	Retificar
Exigir	Contrastar
Promover	Refletir

Fonte: Guerra (2007)

Se questionarmos nosso leitor a refletir acerca de qual dos lados representaria melhor a avaliação da aprendizagem em um paradigma inovador de educação e de avaliação, com toda certeza a resposta seria o quadro B. No entanto, se questionarmos qual dos lados representa o modelo, ou os modelos que predominam as práticas avaliativas em suas escolas ou universidades, em suas disciplinas ou cursos; temos a impressão de que não haveria a mesma unanimidade nas respostas.

Guerra (2007) defende a avaliação como um caminho para a aprendizagem, ou seja,

A avaliação pode ser concebida e utilizada como um fenômeno destinado à aprendizagem e não apenas à comprovação da sua aquisição. Não é o momento final de um processo, e ainda que o seja pode se tornar o início de um novo processo mais rico e fundamentado (p. 11).

Percebemos a perspectiva da aprendizagem recorrente em alguns teóricos da avaliação, como Perrenoud (1999); Vasconcellos (2010); Luckesi (2005, 2011); Villas Boas (2004); Hoffmann (2008); Silva (2003); Guerra (2007). Ainda que tenham visões diferenciadas elas se complementam e se identificam sempre quando defendem a avaliação como aliada a aprendizagem, de forma que não podem ser dissociada do processo educativo, nem tratada de forma isolada do fazer pedagógico, além de adquirir competência dialógica e crítica.

Ademais, foi possível perceber neste estudo mudanças conceituais a respeito da avaliação da aprendizagem. Tomamos como exemplo o teórico Luckesi (2011) quando ele mesmo apresenta a mudança que suas reflexões sobre a avaliação preponderaram em sua última publicação:

No passado e em outros escritos, definimos a avaliação da aprendizagem como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada de decisão. Consideramos que esse conceito continua válido e significativo, à medida que permite uma orientação para o acompanhamento construtivo da aprendizagem dos educandos. Todavia, hoje, numa ótica operacional configurada com maior precisão, preferimos defini-la como uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão (LUCKESI, 2011, p. 264).

Segundo Luckesi (2011) essa mudança a nível conceitual tem a ver com a compreensão de que a avaliação da aprendizagem se dá na esfera localizada da aprendizagem, ou seja, no interior de uma prática de ensino. Explica ainda, que o termo “julgamento de valor”, que cingia sua primeira conceituação do fenômeno da avaliação da aprendizagem, reserva-se para caracterizar os valores vigentes num todo social.

Assim, assume a avaliação da aprendizagem na escola como um ato de “investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação (LUCKESI, 2011, p. 265).

Considerando os estudos realizados até aqui, entendemos que Hoffmann (1996) apresenta uma visão para além da avaliação formativa: a avaliação mediadora. Primeiramente é preciso compreender que esta concepção de avaliação também é uma avaliação formativa, mas compreende aspectos relevantes à prática educativa, uma vez que engloba não somente a continuidade, o processo, mas, sobretudo a mediação.

Hoffmann (2008) afirma que “a denominação formativa se reduzia à questão processual dessa concepção – acompanhar o aluno durante o processo em formação” (p.20). Isso ficava ou fica evidente quando se realiza uma série de testes parciais para desenvolver um processo de avaliação formativa, o que não corresponderia ou corresponde ao que a teoria formativa preceituava. “Resultavam desse fator (e ainda resultam) novas práticas que não significavam mudanças de concepção (HOFFMANN, 2008, p. 20).

Compreende-se que o processo da avaliação formativa tem como pressuposto básico a continuidade do processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica desafiadora, como corrobora Hoffmann:

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que,

sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (2008, p.21).

Vemos que a avaliação formativa e mediadora amplia o campo de visão, ou até mesmo altera as concepções que tradicionalmente fazem parte do olhar avaliativo. Trata-se de um novo olhar, aliançado no compromisso de avaliar para promover, onde “a leitura sobre o aprender precisa ser positiva, prospectiva (de um olhar para frente) e multidimensional: um olhar confiante das várias potencialidades dos alunos em termos de seu múltiplos fazeres e saberes” (HOFFMANN, 2008, p.29).

O olhar avaliativo é por natureza complexo e multidimensional. Caracteriza-se, por interpretações de diferentes intensidades e matizas (qualidade), sobre as múltiplas dimensões do aprender de cada aluno (aprendizagem), que se realizam a partir de concepções de educação, de sujeito, de sociedade também diferentes (avaliação). Dessa forma, os juízos de cada avaliador são sempre complexos e subjetivos à medida que se originam dessa trama de conceitos multidimensionais (HOFFMANN, 2008, p. 27).

A avaliação mediadora segue a dinâmica da mediação, que por sua vez, é “complexa e cíclica” (HOFFMANN, 2008) assim como são os tempos da aprendizagem. Dessa forma torna-se importante acompanhar os percursos individuais dos alunos que se dão no coletivo, em meio a múltiplas e diferenciadas direções. Segundo Hoffmann (2001, 2008) é preciso ter a clareza de que a função do professor, ao avaliar, em cada um dos tempos da aprendizagem, é de natureza diversa. Esta dinâmica compreende os seguintes momentos: mediar a mobilização; mediar a experiência educativa e mediar a expressão do conhecimento.

Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 4 - Dinâmica da Avaliação

Mediar a mobilização	Manter-se atento às possibilidades dos alunos. Ajustar tempos, espaços e recursos às necessidades de cada um. Refletir e provocar o seu desejo de aprender.
Mediar a experiência educativa	Promover a interação efetiva entre todos os elementos da ação educativa. Desenvolver situações diversificadas em diferentes tempos do processo.
Mediar a expressão do conhecimento	Interpretar a “expressão” das aprendizagens individuais. Adequar tarefas avaliativas ao contexto educativo. Acompanhar a evolução e o conjunto das aprendizagens dos alunos por meio de tarefas gradativas e complementares.

Fonte: Adaptado Hoffmann (2008)

A perspectiva da avaliação Mediadora entende que a “construção do conhecimento é de natureza única e singular, mas ocorre interativamente, e pela mediação do outro, pela socialização” (HOFFMANN, 2008, p.55). Assim, é o professor quem organiza o ambiente de aprendizagem para seus alunos, que pode propiciar a cooperação e a socialização.

Partindo dos pressupostos até aqui apresentados a respeito da avaliação da aprendizagem mediadora, entendemos que esta é a compreensão que mais se aproxima daquilo que se espera da avaliação da aprendizagem online. Sendo assim, nos permitimos dar continuidade a essa discussão na sessão 3.2.2 - Avaliação da aprendizagem online na perspectiva mediadora.

Vejamos a seguir as reflexões acerca da avaliação da aprendizagem na educação online e sua normatização.

3.2.1 Avaliação da aprendizagem na educação online: reflexões de sua normatização

A Educação online tem sua normatização definida no artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e em decretos posteriores que a definem como uma das modalidades de ensino a ser oferecida no país. Apesar de

ser uma modalidade regulamentada pela legislação e que, atualmente, está em processo de superação de algumas resistências e descrenças, também convive com permanentes desafios que cingem o mundo da educação.

Segundo Soares,

“Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação na rede Internet, a educação a distância ganhou novas perspectivas no que diz respeito à interatividade do aluno com os demais estudantes, o professor e os conteúdos, por meio de ferramentas educacionais que permitem encontros virtuais ‘online’ para discussão de conteúdos e reuniões de estudos, entre outros.” (SOARES, 2006, p. 117)

Neste contexto o MEC elaborou um documento que procura assegurar a qualidade dos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância – EaD. Ademais, percebe-se uma preocupação dos setores governamentais no sentido de evitar a popularização e a mercadorização da educação superior, que ainda precisa investir na melhoria de sua qualidade, como é possível identificar na seguinte citação do documento Referenciais de Qualidade para Educação a Distância (2007):

“Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.” (MEC, p.2, 2007)

À luz desses referenciais legais que buscam assegurar a qualidade no ensino superior, tem-se a intenção neste artigo, de analisar as implicações que três dos oito tópicos¹¹ que compõem o Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância, promovem na formação em nível de graduação. Estes tópicos são definidos pelo MEC por meio das Diretrizes Nacionais dos Cursos Superiores, os quais são: a concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação, entendidos como as Tecnologias de Informação e de Comunicação – TIC; e a avaliação, mais especificamente a

¹¹ Sobre os tópicos principais do PPP para EaD relatados pelo MEC: “Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira.” (MEC, 2007, p.7 e 8)

avaliação da aprendizagem.

A escolha intencional desses tópicos para a realização da presente análise se justifica na medida em que podem contribuir para a reflexão a respeito de um problema histórico na educação superior, que permanece na modalidade de educação a distância, e mais, ainda perdura na educação online: a avaliação da aprendizagem.

Ao ponderar as perspectivas definidas nos documentos do MEC, verifica-se a importância em estabelecer elos entre a avaliação e o currículo. Neste sentido a avaliação é considerada parte integrante do processo pedagógico e este entendimento implica desenvolver ações educativas que contemplem desde a definição de conteúdos até o planejamento de ações educativas futuras. Portanto, a prática avaliativa está intimamente articulada com os processos de ensino e de aprendizagem, como afirma Pacheco: “[...] o currículo é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens que são construídas no contexto de uma organização de formação” (PACHECO, 2005, p.38).

Nesta perspectiva, segundo Pacheco, o currículo abrange uma pluralidade de vozes (PACHECO, 2005) quando se trata de buscar uma definição para este termo. Entretanto, considerando a pluralidade, a complexidade e a ambiguidade do conceito de currículo, não há a pretensão, neste estudo, de se discutir os diferentes autores e correntes curriculares¹², mas sim refletir sobre os aspectos curriculares que dialogam e contribuem com a reflexão acerca de suas implicações junto à avaliação, às TIC e à concepção de educação presentes no documento do MEC de 2007 para a EaD.

Os Referenciais de Qualidade para EaD estabelecem que o Projeto Pedagógico do Curso a distância – PPC – deve explicitar a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem e de perfil do estudante que deseja formar. A partir dessa normatização, o PPC também precisa definir e organizar os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, “delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento

¹² Como Michael Apple, Henry Giroux (neomarxismo e teoria crítica); William Pinar (tradição humanista e hermenêutica); Dewey; Kilpatrick; Bobbitt; Harold Rugg; Ralph Tyler; Michael Young; Basil Bernstein; NellKeddie; Pierre Bourdieu; Geoffrey Esland; Gimeno; IvorGoodson; entre outros.

do processo de ensino e aprendizagem” (MEC, 2007). Observa-se aí a compreensão do currículo como intersecção de práticas. Segundo Pacheco:

“Esta ideia de interdependência de práticas que se inter-relacionam e se coíbem mutuamente e esta ideia de abrangimento de decisões, desde as estruturas políticas até as estruturas escolares, existe num duplo sentido: por um lado, um sistema que coordena vários subsistemas (de participação social e de controle, político/administrativo, de inovação, de produção de conteúdos, de produção de materiais e recursos, técnico/pedagógico); por outro, um subsistema de outros sistemas (político, educativo, econômico, social, cultural...). Neste sentido, toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (PACHECO, 2005, p.38).

Para Sacristán (1998), o currículo é a expressão da função socializadora e cultural da escola, compondo-se em um instrumento imprescindível para a compreensão de toda prática pedagógica e caracterizando-se por ser o ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino. Assim é possível compreender as interfaces apresentadas pelos Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), quanto aos fundamentos e práticas no ensino de EaD. Esse documento determina que a compreensão de avaliação e dos instrumentos a serem utilizados com esta finalidade, devem ter coerência com a opção teórico metodológica definida no projeto pedagógico – PPC, assim como todo o processo educativo estará na dependência das concepções que o norteiam (MEC, 2007).

O mesmo documento estabelece que a estruturação curricular deva ocorrer por meio da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos e conceitos, destacando como foco principal, tanto na educação a distância como na educação presencial, o desenvolvimento humano. Dessa maneira espera-se superar a visão fragmentada do conhecimento, que historicamente marca a educação brasileira.

Nesse sentido, questiona-se mais uma vez que se considere a educação a distância como um agente ‘salvador’ daquilo que no ensino presencial não foi superado. Os problemas e dificuldades em relação aos processos de construção e apropriação do conhecimento, de ensino, de aprendizagem e das práticas avaliativas realizadas no ensino superior, necessitam ser polemizadas, discutidas e compreendidas em seu contexto maior de educação; sem depositar somente na educação a distância o caráter superador de frustrações. Assim, como afirma

Soares (2006, p. 101) “Torna-se pertinente contextualizar a realidade em busca de uma lucidez pedagógica, porque problematizadora”.

Na obra Anuário da ABRAEAD ¹³ (2008), referência sobre a EaD no Brasil, destaca-se a seguinte afirmação com relação à avaliação:

A prova escrita presencial é a avaliação mais comum durante e no final dos cursos (Tabelas 3.30 e 3.31), sendo utilizada por 81,8%. O trabalho de pesquisa também é exigido por uma maioria das instituições durante o curso. Para avaliação final, além da prova escrita presencial, o trabalho de conclusão de curso, o trabalho de pesquisa e o trabalho prático são os mais citados. (ABRAEAD, 2008, p. 67)

Vale aqui destacar que na Tabela 3.31 do mesmo Anuário, referente ao “Tipo de avaliação durante o processo e no final do curso”, tem-se que apenas 22,1% utilizam a “prova escrita a distância”; 9,3 % a “prova prática a distância”; durante o processo de ensino aprendizagem nos cursos. Sendo assim, evidencia-se não somente uma carência de avaliações a distância, mas como também, e fundamentalmente, a escassez de diversidade de instrumentos e ferramentas e/ou aplicativos que os AVEAS e a WEB podem oferecer.

Nesse sentido, verifica-se que a exigência legal de realização de avaliações presenciais, expressas na LDB 9394/96 e no Decreto Nº 5.622, de 2005, corrobora para que as práticas avaliativas se concentrem em instrumentos tradicionais e ocorram em momentos presenciais. Desta forma, as práticas avaliativas próprias da educação tradicional, que priorizam a memorização, a repetição e a reprodução das informações recebidas, encontra um terreno fértil para a sua perpetuação também na modalidade a distância (HOFFMANN, 1996, 2007, 2008, 2009; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

Para os Referencias de Qualidade (2007), o processo pedagógico e a metodologia da EaD precisam colocar em foco central o aluno, que deve receber todo auxílio no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, o projeto pedagógico – PPC deve prever, dentre outras ações¹⁴ de auxílio ao aluno, métodos avaliativos para aqueles que apresentam um ritmo de aprendizagem

¹³ Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2008.

¹⁴ [...] é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado. (MEC, 2007, p. 10)

diferenciado. Com relação a este aspecto pode-se argumentar que o problema da aprendizagem ou da avaliação da aprendizagem não se inicia a partir dos diferentes modelos de EaD que existem hoje, mas sim de uma problemática muito mais antiga, conhecida e debatida no meio educacional.

Alguns autores definem a prática avaliativa presente na educação como excludente, pois ela está a serviço apenas da seleção e da classificação dos sujeitos (PHERENOUD, 1999). A avaliação excludente se desenvolve nos diferentes níveis e modalidades de ensino e não se caracteriza apenas como responsabilidade unicamente dos professores.

Talvez um dos fatores que contribuem para a manutenção deste tipo de avaliação se acentue na formação dos professores, independentemente da área ou nível de atuação, da educação infantil à universidade. Como a maioria das práticas avaliativas às quais os estudantes são submetidos em sua formação, se configuram como práticas tradicionais de avaliação, ou seja, classificatórias (apenas), lineares e homogêneas, enfim massificadoras e excludentes. Eles simplesmente reproduzem o modelo vivido ao longo de sua escolaridade. E é neste contexto que se perpetuam os mitos e as práticas em torno da avaliação (HOFFMANN, 2007, p.84). A problemática da avaliação é antiga, como afirma Perrenoud (1999); a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva.

Destaca-se que a problemática da avaliação da aprendizagem é tratada em apenas dois parágrafos no documento do MEC (2007). Tal fato merece reflexão. Visto que ele pode explicitar a dificuldade que o tema apresenta para uma modificação nos paradigmas educacionais e, especialmente, nas concepções de avaliação da aprendizagem, mesmo para os que pensam a educação em nosso país. No entanto, vale analisar a perspectiva teórica que fundamenta as poucas linhas que normatizam a avaliação da aprendizagem nos Referenciais de Qualidade para EaD:

“[...] o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos

estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.” (MEC, 2007, p.16)

E o documento define ainda:

“As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios devem estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.” (MEC, 2007, p.16)

Embora a avaliação da aprendizagem se apresente de maneira pouco significativa, em termos quantitativos no documento, é possível evidenciar alguns aspectos a respeito da avaliação. Dentre eles destacam-se os seguintes: demonstração de confiança com relação à legitimidade e à credibilidade da avaliação presencial; valorização da avaliação presencial em decorrência de pouca ou nenhuma importância para a avaliação a distância; a evidência de se tratar a avaliação como um processo contínuo com ênfase no acompanhamento do aluno.

Por outro lado, percebemos que o referido texto não apresenta uma concepção clara de avaliação. Desta forma, se percebe que esta falta de precisão com relação à concepção de avaliação da aprendizagem pode se caracterizar como um dos fatores que contribuem para a manutenção de uma avaliação mais tradicional, focada apenas na memorização individual de informações e não na construção coletiva de conhecimentos.

A partir desse levantamento é possível estabelecer alguns questionamentos, como por exemplo, o curioso fato, senão duvidoso, de primeiramente estabelecer certa relevância da avaliação como parte integrante e importante do currículo e a posterior redução em apenas dois parágrafos que não refletem da mesma maneira que os demais tópicos do PPC são explorados em seu texto como referencial.

Diante do ambiente e das possibilidades que as TIC proporcionam à EaD, se poderia refletir e desenvolver pesquisas que analisassem como, quando e em quais situações o uso de ferramentas digitais poderia trazer às atividades de aprendizagem e, por conseguinte, às avaliações a distância, uma vez que elas possibilitam romper com as dificuldades e as limitações em termos de espaço e

tempo, que muitas vezes se evidenciam na educação.

É neste sentido que a educação online pode estimular uma nova percepção sobre a avaliação. Em presença das mais variadas e acessíveis experiências de aprendizagens que os alunos na era digital têm vivenciado, se torna cada vez mais difícil avaliar os alunos por meio de práticas avaliativas tradicionais e unidirecionais.

Mesmo que a ênfase do MEC esteja nas avaliações presenciais, por se tratar de uma educação online, não é mais possível ignorar o ambiente propício para a construção de conhecimento, colaboração e interação entre os sujeitos envolvidos que estes novos espaços virtuais podem promover na educação online e também na educação em geral. Estas novas configurações de modalidades de educação, como a educação online, possibilitam a modificação das relações de ensino e de aprendizagem, na medida em que instalam uma nova fonte de autonomia pela prática da pesquisa, tanto para os alunos quanto para os professores, promovendo a produção de saberes em novos patamares (SOARES, 2006, p. 103).

Segundo Pretto (2002, p. 215) “as experiências em EaD apontam para uma ressignificação da avaliação diante da complexidade do modo como as pessoas aprendem, de como o conhecimento é produzido[...]”, bem como as mudanças provocadas pelas TIC nos fundamentos que envolvem a Educação. Neste sentido, corrobora Mattar

“As mudanças geradas pelas novas tecnologias da informação têm levado os educadores a questionar se nossos modelos de avaliação são compatíveis com a maneira pela qual nossos alunos deveriam estar aprendendo, e as habilidades que eles precisam adquirir para competir na era da informação. Como alinhar adequadamente técnicas para dar notas e avaliar a maneira pela qual nossos alunos aprendem hoje?” (2011, p. 37).

Na busca por essa ressignificação e pela desconstrução do modelo tecnicista/tradicional de educação, que prioriza uma prática educativa fragmentada, é oportuno defender a ideia de uma avaliação mediadora¹⁵, no sentido proposto por Jussara Hoffmann (2009). A autora apresenta uma reflexão para o desenvolvimento

¹⁵ Os princípios universais da avaliação mediadora proposto por Hoffmann estão descritos em sua participação no livro intitulado “Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo”. Em síntese, os princípios da teorização da avaliação mediadora perpassam nos seguintes pontos: conceber a avaliação como um projeto de futuro; entender que valor e/ou qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários e acreditar que toda a aprendizagem se dá na relação de saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber. (HOFFMANN et al., 2003, p.54 e 55).

não de um modelo de avaliação, por considerar que devem existir diferentes modelos de avaliação segundo os mais diversos contextos, mas de referencial teórico que possa nortear a concepção acerca da avaliação da aprendizagem na elaboração de futuros textos e pesquisas na modalidade EaD.

Para Hoffmann,

“A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as”. (2009, p. 116).

Nesse sentido, a avaliação mediadora pode desenvolver uma proximidade e uma intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem. Possibilita ainda, transformar a ação avaliativa em um momento de ação da aprendizagem e criar um momento de ação-reflexão-ação para o apoio de futuras intervenções no que diz respeito ao currículo e seus desdobramentos no projeto político pedagógico de um curso.

Segundo Luckesi (2011) torna-se essencial, num contexto atual da educação, perceber a avaliação da aprendizagem como um ato componente do ato pedagógico, ou seja, compreendê-la como uma mediadora do projeto político pedagógico de qualquer instituição, modalidade ou nível de ensino. Para tanto é preciso conquistar um espaço de diálogo entre os sujeitos, compreendendo o diálogo como a leitura curiosa e investigativa do professor frente às atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Para Luckesi (2011, p.149) “investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios.” Ou seja, para avaliar é preciso conhecer.

Mesmo que o professor trabalhe com um grande número de alunos, conhecer os estudantes, seus conhecimentos prévios, objetivos de formação, estilos de aprendizagem são fatores significativos para as práticas avaliativas, em qualquer modalidade. Segundo Hoffmann é importante “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los” (HOFFMANN, 2009, p. 121). Essa

situação é perfeitamente viável nos espaços virtuais de aprendizagem onde é possível oportunizar modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas por meio de chats; videoconferências; webconferências; fóruns e emails. Traduz-se assim o novo tempo vivido pela sociedade pós-moderna que segundo Soares,

“Os sistemas de comunicação disponíveis socialmente não apenas mudaram o cenário urbano em suas relações virtuais, como tornou a sociedade mais inteligente e veloz nos processos que eliminam o dispêndio de tempo e a locomoção no ir e vir, entre outras tarefas que sobrecarregam e atrasam o cotidiano. Os contatos e interações passam de um universo já ampliado pela telefonia e pelo fax, para outros que reconfiguram limites profissionais e sociais, modificando as perspectivas de comunicação e organização das pessoas de qualquer idade, situação e lugar [...]” (2006, p. 110).

Porém, na prática educativa e na utilização das mais atuais tecnologias, deve-se compreender e analisar o desenvolvimento do ensino online e suas tecnologias a partir da filosofia da tecnologia (HAMILTON; FEENBERG et al., 2008), atentando para sua respectiva e possível ideologização; superando então a crítica pela crítica. Desse modo,

“[...] é o envolvimento crítico, e não a oposição crítica, que deve estar presente numa política crítica revista sobre o ensino online e contribuir para o fomento de um código técnico que seja aceitável para os corpos docentes” (HAMILTON; FEENBERG et al., 2008, p. 143).

Configura-se assim, um posicionamento crítico e reflexivo no uso das TIC, colocando o professor como um dos principais responsáveis na busca dessa filosofia da tecnologia, do seu uso crítico e compreendendo a dimensão ideológica do aparato tecnológico presente na Educação online.

Da mesma forma corrobora Borges (2009) ao refletir em seus estudos que:

Outro aspecto importante para ser refletido diz respeito à ideia de que não são as tecnologias por si mesmas que irão determinar a concepção educacional que fundamenta o processo de aprendizagem e as atividades a serem desenvolvidas. A forma de uso dos instrumentos tecnológicos, pelo professor é que revela qual é a sua concepção de educação. Um mesmo instrumento tecnológico pode ser usado tanto numa perspectiva tradicional de educação; como numa perspectiva de aprendizagem colaborativa (quando, em plataformas virtuais de aprendizagem, o professor estimula a produção coletiva, em co-autoria, por meio da consolidação de comunidades virtuais de aprendizagem).” (2009, p. 14 e 15)

A Educação a Distância sempre esteve ancorada no desenvolvimento

tecnológico desde sua Primeira Geração¹⁶, o que mudou foram as ferramentas e a velocidade em que elas e os sujeitos interagem. Assim, “O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação” (MEC, 2007, p.10). No entanto, o seu uso deve estar apoiado também em uma filosofia da aprendizagem, onde seja proporcionada aos alunos uma efetiva interação no processo ensino-aprendizagem.

E ainda asseguram, os Referenciais de Qualidade para EaD, que a comunicação disponível e realizada no ambiente virtual de aprendizagem precisa garantir o “desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação as diferentes culturas e de construir conhecimento”(MEC, 2007, p.10). Nesse sentido, vê-se vinculada toda a questão relacionada às concepções de ensino, de cultura, de aprendizagem e de tecnologia. Concepções estas que ancoram também o Projeto Pedagógico de um curso e seu currículo, porém o resultado dessa trajetória define ainda o processo avaliativo, quer seja da aprendizagem, do curso, da instituição ou do próprio currículo. Entretanto, o processo avaliativo ainda é colocado como produto final de todo o grande processo educacional, sem reflexões, totalmente à parte, quando na verdade ele é parte do todo.

Nos documentos analisados, identificou-se também outra dimensão da avaliação: a meta-avaliação, apresentada e determinada pelo MEC (2007, p. 19). Esta é “Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes ou do desenvolvimento do curso como um todo [...]” onde a Instituição deve considerar as etapas de auto-avaliação e avaliação externa promovendo, assim, o movimento de uma avaliação a serviço da ação.

Para colaborar com essa análise dialogou-se com os estudos de Hoffman que apresentam a avaliação como princípio norteador da ação que promove sua melhoria:

“Esse primeiro princípio é o mais importante de todos para se compreender as novas tendências, porque altera, radicalmente, a finalidade da avaliação

¹⁶ Até o momento a EAD constitui-se em cinco gerações, sendo a primeira marcada entre 1850 a 1960. A tecnologia utilizada nesse período pela EAD começa via papel impresso e anos mais tarde, ganha a participação do rádio e da televisão. A característica aqui foi uma tecnologia predominante. (SANTOS, et al., 2010, p. 31)

em relação às práticas classificatórias, seja da aprendizagem do aluno, seja de um currículo ou programa. É fundamental frisar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Observa-se, entretanto, que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudanças alterando normas e práticas avaliativas, ao invés de delinear, com os professores, princípios norteadores de suas práticas” (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Neste momento, e da mesma forma que a autora ressalta a questão da finalidade dos procedimentos avaliativos na citação acima, é possível observar/questionar/ refletir sobre a finalidade do documento do MEC como um todo, não somente das partes aqui destacadas e discutidas no decorrer deste artigo. Assim, o Referencial, mesmo que de maneira implícita, apresenta uma concepção de educação, de currículo, de avaliação e de tecnologias:

“[...] não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. [...] ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos arts. 8o, 9o, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios [...]” (MEC, 2007, p. 2 e 3)

Nesse sentido, embora o Referencial não tenha força de lei configura-se como importante subsidio legal do poder público no que diz respeito à regulação, supervisão e avaliação da EaD. Percebem-se aqui alguns dispositivos de controle.

O documento serve como um instrumento para a cooperação e a integração, o que seria um avanço por se tratar do sistema de educação brasileiro. Contudo, também se caracteriza como instrumento de padronização de normas e procedimentos nacionais não apenas para o processo educativo, mas também para os ritos regulatórios desse processo.

Na próxima sessão buscamos realizar uma fundamentação teórica específica às práticas avaliativas que acontecem no ambiente virtual de aprendizagem. Sendo assim, ao considerar a trajetória deste estudo e o contexto da Educação Online sugerimos como uma nova dimensão da avaliação: avaliação da aprendizagem online na perspectiva mediadora.

3.2.2 A avaliação da aprendizagem online na perspectiva mediadora

Por considerar os novos cenários da Educação Online e das práticas avaliativas realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, realizamos em 2010 uma pesquisa junto aos periódicos da CAPES com o objetivo de fazer um levantamento da literatura sobre a avaliação da aprendizagem online. Naquele momento era importante conhecer o estado da arte de nossa temática. E por considerar relevante a este trabalho, apresentaremos a seguir alguns apontamentos decorrentes da pesquisa realizada.

Realizamos uma busca no portal digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, uma instituição governamental que avalia a pós-graduação brasileira. Nele, os periódicos são avaliados e qualificados segundo critérios bastante restritos e são disponibilizados no site <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>. Os periódicos são classificados nos seguintes extratos: A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5.

Deste universo delimitamos, para nossa pesquisa, as revistas brasileiras e Iberoamericanas; no período de 2006 a 2010; na área da educação e com avaliação qualis B2, B1, A2 e A1, num total de 202 revistas.

Após a delimitação dos critérios de seleção das revistas foi elaborada uma planilha para tratamento e organização dos dados, contemplando os seguintes aspectos: ISBN da revista; nome da revista; extrato qualis; data de avaliação das revistas; período pesquisado; número de artigos; volumes; números; avaliação indireta; avaliação na ead; avaliação online; avaliação direta; títulos dos artigos; autor(es) dos artigos, referência dos artigos e teóricos utilizados no campo da avaliação. Além disso, foram arquivados em seus textos completos, os 94 artigos que discutem de alguma forma o tema avaliação.

No processo de investigação sobre o tema, utilizamos as seguintes palavras-chave: avaliação, avaliação da aprendizagem, educação a distância, educação online e aprendizagem. Além disso, pesquisamos individualmente os volumes e números das revistas, observando título, palavras-chave, resumo e em alguns casos, quando os critérios anteriores eram insuficientes para identificarmos a temática, pesquisamos no texto integral dos artigos. Vale destacar que os dados

coletados foram analisados a partir da quantificação, critérios e classificações já mencionados anteriormente.

Os primeiros resultados obtidos por meio do portal da CAPES são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Periódicos Pesquisados

Periódicos Pesquisados - área Educação				
Qualis	Revistas Pesquisadas	Volumes	Números	Artigos
A1	11	54	161	7
A2	36	172	427	35
B1	72	233	799	23
B2	83	276	932	29
Totais	202	735	2319	94

Fonte: Dados primários (2010)

Diante de um universo de 2319 (dois mil trezentos e dezenove) números de revistas pesquisadas, encontramos 94 (noventa e quatro) artigos que, de uma forma ou de outra, discutiam tema avaliação na educação superior. Ao realizarmos uma leitura mais detalhada desses números, constatamos que de 2319 exemplares de revistas, a produção dos artigos discutindo avaliação é de apenas 4,05 % do universo pesquisado. A princípio já é possível evidenciar a pouca produção e discussão a respeito da temática, o que se apresenta como um tema árido e extremamente complexo.

Vale destacar que dos noventa e quatro (94) artigos encontrados, somente 11 apresentam algum tipo de discussão sobre a avaliação da aprendizagem online. Os resultados obtidos demonstram que a temática da avaliação da aprendizagem em cursos oferecidos na Web 2.0 dispõe de pouca produção em artigos publicados nos periódicos selecionados. Do total de 2319 artigos, apenas 11 estão relacionados à avaliação da aprendizagem online. Mesmo assim, é possível acompanhar a trajetória de algumas tendências teóricas que percorrem o desafiador e controverso caminho da avaliação da aprendizagem.

No que diz respeito aos novos cenários produzidos pela Educação online, a visibilidade desse caminho da avaliação, torna-se mais incipiente. Segundo Silva (2006, p.27) “muitos cursos online estão alheios ao movimento das tecnologias

digitais na Internet. Prevalece a pedagogia baseada na transmissão para a recepção solitária e contemplativa que cumpre tarefas e tem sua avaliação no final.”

Uma das características que os artigos apresentam está ligada à prática do professor na educação online, que por muitas vezes os mitos de uma avaliação e prática pedagógica tradicional continuam se perpetuando, como nos relata um dos artigos quando conclui que “[...] a maior dificuldade de se caracterizar uma avaliação dialógica no fórum de discussão está na postura docente” (KRATOCHWILL; SILVA, 2008, p. 456).

Talvez essa pequena incidência de artigos que relatam, pesquisam ou discutam a avaliação da aprendizagem online possa ser considerada como uma das justificativas ou causas das significações, permanências e definições que a avaliação vem se consolidando ao longo dos anos. Significação como mensuração; permanência dos mitos e definição como punição, controle e aferição de notas; perpetuando na prática uma avaliação como acerto de contas, onde o único devedor é o aluno. Sendo assim, é preciso (re)significar e (re)definir os princípios e práticas da avaliação da aprendizagem.

Segundo Pretto; Picanço (2002, p. 215) “as experiências em EaD apontam para uma ressignificação da avaliação diante da complexidade do modo como as pessoas aprendem, de como o conhecimento é produzido[...]”, bem como as mudanças provocadas pelas tecnologias de informação e de comunicação – TIC nos fundamentos que envolvem a Educação. Na busca por essa ressignificação e pela desconstrução do modelo tecnicista, que oportuniza cada vez mais uma prática educativa fragmentada; é oportuno defender a idéia de uma avaliação mediadora, teorizada por Jussara Hoffmann (2009); como já mencionamos.

Para Hoffmann (2009) é preciso desenvolver diferentes modelos de avaliação, em consonância com os mais diversos contextos. Neste sentido, a avaliação mediadora pode se constituir em um referencial teórico que pode nortear a concepção acerca da avaliação da aprendizagem na elaboração de futuros textos e pesquisas na educação online.

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de

superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2009, p. 116).

Na perspectiva de buscar nos artigos um estado da arte que possa traduzir as discussões práticas e teóricas presentes a respeito da avaliação da aprendizagem online, investigamos os conceitos, autores e instrumentos mais citados e debatidos nos textos pesquisados. Assim, identificamos que o conceito mais recorrente é a avaliação formativa, diretamente relacionada a utilização do fórum de discussão como ferramenta de avaliação. O segundo conceito mais presente nos artigos é a interatividade.

Os autores mais citados são Marcos Silva (em 7 artigos) e Edmea Santos (em 5 artigos), como referência à obra organizada por esses autores e publicada em 2006 pela editora Loyola “Avaliação da aprendizagem em educação online”.

Como produção brasileira sobre essa temática, segundo os onze (11) artigos sobre avaliação online, nos parece ser o referencial teórico mais presente nos artigos. Este fato também revela que os teóricos da avaliação da aprendizagem como Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann, mesmo sendo citados em três (3) artigos, não discutem a avaliação da aprendizagem online.

Vygotsky aparece em quatro (4) artigos, como um aporte teórico as reflexões acerca da temática. Outro autor citado é Michel Foucault, relativo ao conceito de panoptico no ambiente virtual de aprendizagem e suas práticas, como dispositivos de controle e punição. Essa relação nos chamou muito a atenção, pois mais uma vez evidencia a transferência das práticas e problemáticas vivenciadas na educação presencial, ou seja, o ambiente muda, as tecnologias avançam e as práticas e fundamentos se perpetuam.

Neste sentido, segundo Ramal (2002), as tecnologias intelectuais desta sociedade cada vez mais web, com seus suportes hipertextuais, interconectados, interativos e múltiplos, questionam as práticas ainda tradicionais da educação. Evidencia-se nas práticas avaliativas online a urgência do diálogo entre os saberes, entre os ritmos e modos de aprendizagem de cada sujeito.

Para Kratochwill (2006) é a partir das possibilidades interativas proporcionadas pelo ambiente on-line que pode favorecer a efetivação dialógica nos

processos de ensinar e de aprender e, principalmente sob este contexto, efetivar-se também no processo avaliativo da aprendizagem.

No entanto, é preciso ter claro que o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem é um espaço de interação que sustenta a construção, inserção e troca de informações pelos alunos, que visa a construção social do conhecimento (VICTORINO e HAGUENAUER, 2004). A partir desta compreensão do ambiente virtual de aprendizagem, pode-se abranger as práticas avaliativas online, numa perspectiva formativa e mediadora da avaliação, na medida em que seu principal objetivo seja a aprendizagem.

Entende-se nesta pesquisa, que em relação à aprendizagem, a avaliação a serviço da ação tem por objetivo principal a observação permanente das manifestações da aprendizagem para então proceder a uma “ação educativa que otimize os percursos individuais” (HOFFMANN, 2008, p.17), desvinculando assim da verificação e registro de dados de desempenho do aluno decorrentes das práticas tradicionais de avaliação.

Constitui-se assim, o princípio da avaliação numa visão dialética do conhecimento, onde a avaliação mediadora destina-se não somente a compreender, mas fundamentalmente a conhecer, promovendo ações em benefício aos alunos, aos professores, aos cursos e as universidades.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem online busca o avaliar para promover, que

[...] significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo ações interativas (HOFFMANN, 2008, p. 18).

A avaliação da aprendizagem online parte do pressuposto de auxiliar o aluno a tornar-se mais autônomo, crítico, responsável, compreendendo seu desenvolvimento pessoal. Dessa maneira, as práticas avaliativas desenvolvidas neste novo contexto, associadas a uma auto-avaliação devem buscar uma avaliação formativa e mediadora com o objetivo de superar as práticas classificatórias e excludentes.

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem on-line, que é mediada no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), pode trazer múltiplos questionamentos quanto a sua prática e a sua qualidade. Assim, um dos obstáculos que se deseja superar neste trabalho a partir dos estudos realizados até aqui, é o obstáculo da

[...] avaliação como ato de punição, ou seja, eliminar a “visão culposa” da avaliação e inserir a visão de avaliação enquanto processo mediador do processo de aprendizagem e como diagnóstico contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem. [...] No intuito de potencializar tais características, busca-se ressaltar na avaliação os aspectos dialógicos essenciais para a definição dos instrumentos e dos procedimentos avaliativos (KRATOCHWILL, 2006, p.57).

Segundo Hoffmann (2007), a avaliação mediadora não pode ser compreendida numa dimensão de contornos definidos, mas percebida em sua abertura às possibilidades favorecidas pela mediação. Neste contexto, entendemos que a avaliação da aprendizagem na perspectiva mediadora também deve estar aberta, de forma que a flexibilidade e diversidade de instrumentos superem a forma engessada das práticas avaliativas. Entendemos que a mediação no ambiente virtual de ensino e aprendizagem é

[...] o espaço de encontro, espaço a ser ocupado pelo diálogo, pela reciprocidade de pensamento e sentimentos entre educador e educando, entre educadores, entre educandos, pessoas em processo de humanização – um espaço a ser construído. Uma ação avaliativa mediadora não promove o diálogo ou a relação no trabalho pedagógico, ela é um processo interativo, dialógico, existe enquanto relação, enquanto confluência de idéias e vivências. [...] a relação entre educando e educador se estabelece a partir do ato de conhecer, da necessidade de desvendar o mundo, em torno do objeto do desejo de conhecer (HOOFMANN, 2007, p.9).

Assim, a avaliação mediadora tem o objetivo principal de favorecer o ensino, de contribuir para a reflexão da aprendizagem e da avaliação como processos multidimensionais. Dessa forma, não existem instrumentos ou métodos avaliativos ideais, uma vez que “concorre em grande parte com a subjetividade do professor” (HOFFMANN, 2008, p.34). É importante também reconhecer este caráter subjetivo do ato de avaliar. O que fará a diferença será a intencionalidade do professor, ou seja, quando sua intenção estiver efetivamente a favor das aprendizagens e fundamentada no ato de conhecer para avaliar.

Entendemos assim, que o processo de fundamentação e teorização para as práticas avaliativas online está em aberto. Reconhecemos que o estudo realizado

até aqui é primeiro passo, além de perceber o caráter contínuo da ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 2007) que deve pousar sobre a perspectiva da avaliação da aprendizagem online mediadora.

No próximo capítulo acompanharemos o contexto desta pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos nesta dissertação.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA

Mesmo as mentes mais poderosas viam o mundo por pequenas brechas e com os olhos embaçados, porque receberam uma educação limitada ao seu tempo. Educar é abrir o tamanho das frestas da observação das coisas, e reduzir a névoa que encobre os olhos.

(Cristovam Buarque)

Minayo (1999, p.16) nos aponta que “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A partir deste entendimento, descrevemos neste capítulo o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, que resultou nesta dissertação.

Nosso objetivo é contextualizar todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, apresentamos a seguir a justificativa da abordagem metodológica escolhida; o contexto do campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos; e a descrição dos procedimentos, dos instrumentos e do processo de análise dos dados obtidos.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente trabalho de pesquisa foi subsidiado por uma abordagem quanti-qualitativa (TRIVIÑOS, 1987). Esta abordagem associa a análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema estudado, facilitando assim a interpretação dos dados obtidos. Para clarificar o entendimento desta abordagem citaremos alguns autores que refletem sobre o desenvolvimento de uma pesquisa dentro de um delineamento quanti-qualitativo.

Segundo Triviños,

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas. Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a

estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo onde, verdadeiramente, deveriam começar. (1987, p. 118)

A pesquisa quanti-qualitativa aparece de forma cada vez mais freqüente na área da educação, pois integra dados qualitativos e quantitativos em um único estudo, permitindo que cada método ofereça o que tem de melhor e evitando as limitações de cada abordagem.

O método quantitativo trabalha com grandes e representativas amostras, mas não consegue apreender o contexto do fato. Já o método qualitativo, lida com amostras pequenas e pouco representativas, mas trabalha com procedimentos analíticos que confiam dados subjetivos, que podem apresentar riscos em termos de confiabilidade e capacidade de generalização. Neste caso, demonstra – se as vantagens da complementaridade entre as duas abordagens.

Corroboram Polit e Hungler (1995, p.277), quando apontam que a abordagem quanti-qualitativa “permite a complementação entre palavras e números, as duas linguagens fundamentais da comunicação humana”. Ainda que as orientações metodológicas de Polit e Hungler sejam direcionadas as pesquisas na área da saúde, compreendemos que as análises quantitativas podem auxiliar a esclarecer e dar forma às descobertas obtidas nas análises qualitativas.

A pesquisa quantitativa não precisa ser oposta à pesquisa qualitativa, ambas podem sinergicamente convergir na complementaridade mútua, sem confinar os processos e questões metodológicas a limites que atribuam os métodos quantitativos exclusivamente ao positivismo ou os métodos qualitativos ao pensamento interpretativo fenomenológico, dialético ou hermenêutico. É necessário superar as oposições que subsistem nas pesquisas em ciências humanas e sociais. É possível fazer uma análise qualitativa de dados estritamente quantitativos ou o material alcançado com técnicas qualitativas podem ser analisados com métodos quantitativos, como é o caso da análise de conteúdo (CHIZZOTTI, 2000, p. 34).

Convém, por oportuno, ressaltar que esta pesquisa é do tipo Estudo de Caso (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE e ANDRÉ, 1996 CHIZZOTTI, 2000; YIN, 2001; FAIRCLOUGH, 2001; MARTINS, 2008) uma vez que se torna pertinente no intuito de atingir os objetivos propostos desta investigação.

Para Fairclough (2001), a simples referência aos textos não reconstrói os processos referentes a produção e nem esclarece os processos de interpretação e compreensão, uma vez que estes são apenas pistas e, portanto, só podem ser produzidos e interpretados tendo os sujeitos envolvidos como recurso de análise.

Segundo Yin,

Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. [...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...] (2001, p.21)

Ao considerar a problemática e os objetivos desta pesquisa, suas características definem bem a escolha do Estudo de Caso, que segundo Lüdke e André “[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. (1996, p. 17)

Segundo Triviños (1987) o Estudo de Caso constitui-se em uma tendência nova na pesquisa educacional. É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se pode analisar profundamente. Neste caso, Martins (2008) ressalta algumas condições para um bom Estudo de Caso: deve ser importante, eficaz, suficiente e relatado de maneira atraente.

Para Martins (2008) um Estudo de Caso é considerado importante quando é original e revelador. Quando apresenta um recorte de uma situação complexa e real, onde a análise dos dados alcançados tem a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas anteriormente. Ele se torna eficaz se revelar análises em profundidade e não em extensão. Um caso suficiente é aquele em que o limite entre o fenômeno estudado e o contexto está claramente delimitado. Seu relatório é atraente quando é escrito em um estilo claro, preciso e de qualidade.

Nos últimos anos tem sido extraordinário o crescimento de trabalhos científicos – monografias, artigo, dissertação e tese orientados por uma estratégia de pesquisa que considera uma unidade – um caso – como elemento para o desenvolvimento da investigação: Estudo de Caso. [...] mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o Estudo de Caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa. (MARTINS, 2008, p. 8).

Considerando o contexto do Estudo de Caso, buscamos reunir o maior número possível de informações, em função das questões e proposições que

orientam este estudo, por fundamentalmente a seguinte técnica de levantamento de dados: o questionário online¹⁷.

Assim, os instrumentos utilizados com os alunos da UAB/IFSC do Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública a distância foi o questionário (GIL, 1999) por ser considerado um dos principais instrumentos para coleta de dados por amostragem. O questionário pode ser visualizado nos apêndices deste trabalho, ainda no formato de publicação online (Apêndice A).

Segundo Gil, o questionário é

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (1999, p. 128)

Diante do cenário em que se encontra o campo pesquisado e os sujeitos da pesquisa, ou seja, por se tratar de alunos que estudam a distância e situados em diferentes cidades, optamos por aplicar um questionário online.

Assim, buscamos por meio deste instrumento de coleta dos dados realizar uma análise dos dados, pois muitos se sentem intimidados com as entrevistas. Nesse sentido, confronta-se o dito e o escrito, o prescrito e o realizado. Outra vantagem é que o questionário oferece a possibilidade de alcance de um maior número de pessoas: pelo baixo custo, pela garantia do anonimato e pela não exposição dos pesquisados à influência dos pesquisadores (GIL, 1999).

O questionário é fundado a partir de um conjunto de questões, sistematicamente articuladas. Sua finalidade é levantar as informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com o objetivo de conhecer a opinião destes sujeitos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos em questão. Registre-se ainda que as questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando dúvidas, ambigüidades ou respostas abreviadas. No tocante ao tipo de questões, elas podem ser abertas ou fechadas, mas precisam atender aos critérios aqui apontados (SEVERINO, 2007).

Segundo Martins (2008)

O questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes selecionados previamente. [...] normalmente os questionários são encaminhados pelo

¹⁷ Veja nos anexos deste trabalho o questionário na íntegra.

correio ou por um portador. Em um Estudo de Caso será aplicado pelo próprio pesquisador. Ultimamente, a internet também tem sido um meio utilizado para esse fim (p. 36).

As tecnologias oportunizadas pela Internet possibilitaram a realização da coleta de dados a distância. Os questionários foram aplicados online por meio de um link enviado aos alunos sujeitos da pesquisa.

A primeira parte do questionário foi composta por quatro (4) perguntas objetivas que tinham como finalidade identificar o perfil dos sujeitos pesquisados quanto as seguintes características: idade, o tempo de estudo a distância, primeiro curso a distância, se trabalha e se esta atividade profissional se relaciona à área do curso em andamento.

A segunda parte do questionário foi direcionada para a aprendizagem dos alunos, envolvendo (3) perguntas objetivas; que indicaram o tempo de dedicação aos estudos e a realização das atividades no AVEA.

Configurando a terceira parte do questionário, diz respeito a interação no AVEA, com o objetivo de identificar as atividades realizadas pelos alunos que proporcionam a interação online (2 perguntas objetivas).

A quarta parte do questionário composta por (4) questões abertas discursivas e (14) perguntas objetivas, direcionadas a avaliação da aprendizagem online e presencial; tendo como objetivo identificar a percepção dos alunos quanto as práticas avaliativas realizadas em seu curso. Desta forma, procuramos delinear por meio dos dados coletados, as mudanças e permanências destas práticas.

Como bem relatou Martins (2008) esta estratégia não seria possível há algum tempo atrás, o que também revela a não fundamentação desta prática. Possivelmente em pesquisas posteriores veremos uma orientação mais específica que dará as devidas orientações ao questionário online.

Além disso, também foram analisados os documentos oficiais (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE e ANDRÉ, 2005; MARTINS, 2008) que se referem a todo o processo metodológico que preponderam no ensino aprendizagem dos alunos desta instituição e deste curso.

De acordo com Triviños (1987) essa análise documental “fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livro – texto etc” (p. 111).

Para Severino, a documentação

É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007, p. 124).

Considerando os preceitos de Severino (2007) quanto à documentação, no caso específico deste estudo evidenciamos que a análise realizada nos documentos institucionais de nosso estudo de caso, torna-se pertinente na medida em que traz evidências conceituais e teóricas a respeito da temática pesquisada. Em outras palavras, utilizamos a documentação como fonte de identificação, levantamento e exploração dos documentos que registram informações fundamentais para as análises realizadas em nossa pesquisa.

Por meio das técnicas aqui mencionadas, os dados coletados foram analisados a partir de agrupamento das perguntas por temas semelhantes, que envolvem o perfil dos sujeitos pesquisados; as implicações da avaliação online na aprendizagem; aspectos relacionados à interação; mudanças e permanências da avaliação presencial e da avaliação online; critérios e coerências entre atividades, materiais e avaliações, percepção e sugestões dos alunos à respeito da avaliação online.

Na seção seguinte, buscamos contextualizar o Estudo de Caso a que se propôs esta pesquisa. Deste modo serão descritos o campo e os sujeitos envolvidos, ou seja, a Instituição, o curso e os alunos pesquisados.

4.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento da coleta de dados desta pesquisa é o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, cuja instituição desenvolve uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Considerando os objetivos de nossa pesquisa, definimos como foco de nosso Estudo de Caso, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública – CSTGP, por

estar em sua quarta oferta e ser o único curso de Graduação a Distância oferecido pelo IFSC em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Frente ao tempo de oferta do curso CSTGP pela instituição e com o objetivo de obter um número significativo, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, para a coleta de dados, selecionamos os alunos considerados concluintes do curso e os alunos não-concluintes do curso. Então, optou-se por selecionar os alunos que estivessem cursando o segundo módulo e o último módulo do curso, porque caracterizaram respectivamente alunos com a média de 840 (oitocentos e quarenta) e 1680 (mil seiscientos e oitenta) horas aula. Sendo assim, consideramos que estes alunos teriam mais tempo em vivência nos processos avaliativos o que nos configurou em dados significativos para nossas análises. Ribas (2010) aponta alguns números que justificam a importância dessa seleção:

No ano de 2007, ingressaram 300 alunos oriundos dos estados de SP, PR e RS, como parte integrante do projeto de implantação. No ano de 2008 foram 200 ingressos, em 2009 mais 150 alunos e no ano de 2010 ingressarão mais 200 alunos. A colação de grau da primeira turma ocorreu em 21-11-2009. (2010, p. 5)

Desta forma, selecionados os alunos do Módulo 4 (quatro) Avaliação e Gestão e do Módulo 2 (dois) Legislação e Políticas; ou seja, os sujeitos da pesquisa são os alunos das turmas 3 e 4, que totalizam aproximadamente 290 alunos. Dessa forma, vamos considerar como nosso número de população os 290 alunos. Porém, nossa amostragem está representada mediante o número de participantes da pesquisa.

Vale lembrar que a participação no questionário online enviado foi voluntária. Inicialmente tínhamos como meta de amostragem (alunos que respondessem ao questionário da pesquisa) um número mínimo de 20% da população. No entanto, ao findar a coleta de dados obtivemos a participação efetiva de 84 alunos de um total de 290 alunos, o que nos remete a 29% da população.

A próxima seção trata do detalhamento dos procedimentos realizados, envolvendo todas as etapas desta pesquisa.

4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente, preparamos o projeto de pesquisa para a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEPESH da UDESC; junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação – PROPPG. Este momento foi caracterizado por muitas reflexões a respeito da metodologia, dos procedimentos na coleta de dados e principalmente na formulação do questionário.

Em paralelo, mediante a solicitação da instituição pesquisada, procuramos a Reitoria de Ensino que nos solicitou a elaboração de um processo de forma a documentar e autorizar nossa pesquisa no IF-SC. Vale lembrar, que nosso contato com a instituição pesquisada teve início no primeiro semestre de 2010. Tendo inclusive um convite informal para o desenvolvimento de nossa proposta de pesquisa no próprio Instituto.

Após a entrada do processo de solicitação da pesquisa no IF-SC, em março de 2011 demos entrada ao processo junto ao CEPESH – UDESC. No final do mês de abril nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê. Mediante esta resposta, enviamos a Reitoria do IFSC o documento de aprovação do projeto e com isso, nosso processo junto a instituição pesquisada também foi aprovado. A partir daí estávamos devidamente autorizados a realizar a pesquisa, dando início a coleta de dados.

No início de maio conversamos com o coordenador do curso CSTGP e o responsável pelo departamento de EaD no IF-SC. Neste momento expomos as intenções e objetivos de nossa investigação, bem como detalhamos o instrumento de coleta de dados que seria utilizado. A partir daí, uma nova reunião foi marcada, pois é no período noturno em que encontramos toda equipe e todo funcionamento deste departamento.

Nesta nova reunião, em 17 de maio, fomos apresentadas à cada equipe que envolve o trabalho do departamento de EaD no IF-SC: a equipe técnica, a equipe de tutores, de desenvolvimento dos materiais, de multimídia, de secretaria, de coordenação e diretoria. Em uma conversa com o coordenador do curso e o coordenador dos tutores, alguns dados a respeito do curso foram verificados, que resumimos no seguinte quadro:

Quadro 5 – Dados sobre as turmas pesquisadas do CSTGP

Turmas em Andamento	Módulo de Estudo	Nº Aprox. de Alunos ¹⁸	Situação
Turma 3	4º Módulo	120	Concluintes
Turma 4	2º Módulo	170	Não concluintes

Fonte: Dados primários (2011)

Depois de muitas averiguações de possibilidades quanto a aplicação do instrumento de coleta de dados, o questionário, foi definido que utilizaríamos a tecnologia do Google Docs de Formulários, para que o questionário fosse acessível aos sujeitos desta pesquisa, os alunos das turmas 3 e 4 do curso CTSPG.

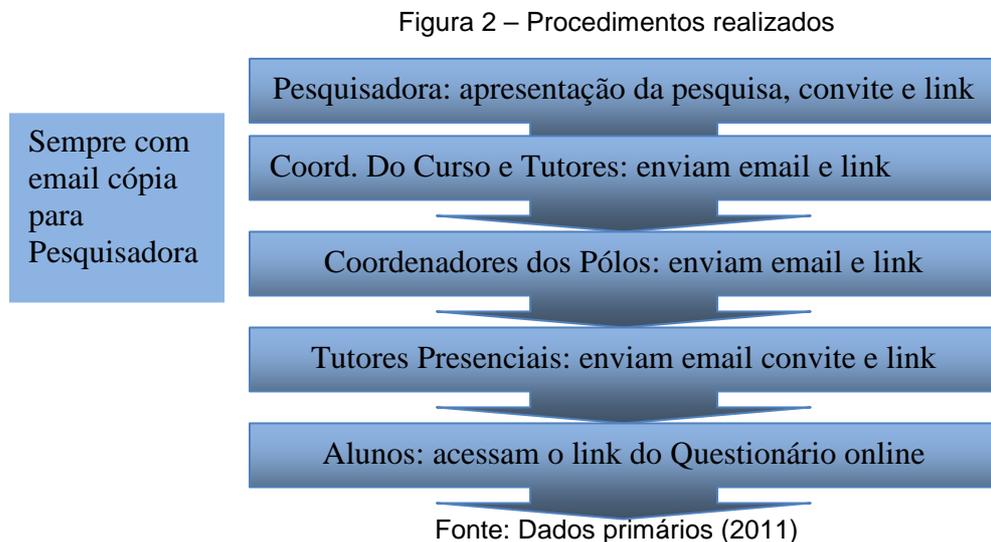
Após estas definições, foram disponibilizados à pesquisadora os seguintes documentos: O Guia do Aluno e o Projeto Pedagógico do Curso de CTSPG. Estes documentos auxiliaram na identificação das abordagens teóricas sobre avaliação da aprendizagem presentes na instituição pesquisada, como pode ser observado no capítulo 5 – seção 5.3.1 desta dissertação.

O questionário aplicado aos alunos pode ser visualizado nos apêndices desta dissertação (Apêndice A), com mesma formatação que foi publicado na web. Ele está composto por 27 perguntas, sendo 4 abertas discursivas e 23 fechadas: objetivas e de múltipla escolha. Inicialmente realizamos um pré-teste para a validação do questionário, junto a 5 alunos de outras instituições, mas que freqüentam algum curso a distância.

Considerando o calendário das duas turmas, principalmente por se tratar de uma turma concluinte, definimos junto aos coordenadores envolvidos (Curso e Tutoria), o prazo de participação dos alunos: 01 de junho até 22 de junho, totalizando três semanas. Após o primeiro prazo estabelecido para a participação dos alunos, em virtude da baixa devolutiva de respostas, decidimos estender em um segundo prazo até o dia 30 de junho, totalizando quatro semanas de coleta de dados por meio do questionário online.

¹⁸ Esse número corresponde a um número aproximado, pois não foi fornecido o número exato, este corresponde às matrículas e não aos alunos que estão frequentando.

Na figura seguinte podemos verificar o procedimento, conforme definido em reunião junto ao coordenador do curso, de aplicação do questionário online aos alunos:



Os textos dos referidos emails podem ser observados nos apêndices deste trabalho (Apêndice B). Assim é possível clarificar os procedimentos de aplicação do questionário.

Após o encerramento para a participação dos alunos, o questionário online foi encerrado para recebimento de respostas. Considerando a utilização do instrumento para coleta de dados ser online, a total inacessibilidade aos sujeitos da pesquisa, sem qualquer tipo de identificação ou contato direto com a pesquisadora.

Os dados coletados foram então organizados em uma planilha, onde cada aluno que respondeu a pesquisa recebeu um número fictício seguindo a ordem de envio das respostas pelo Google formulários.

Para facilitar a análise dos dados definimos pastas identificadas a partir de questões norteadoras da pesquisa, organizadas a partir das perguntas que se aproximavam por temáticas:

- Perfil dos sujeitos: perguntas 1, 2, 3 e 7;
- Aprendizagem – dedicação aos estudos e realização de atividades: perguntas 4, 5 e 8;
- Interação: perguntas 9 e 10;
- Avaliação presencial: perguntas 11, 12, 13 e 19;
- Avaliação a distância: perguntas 14, 15, 16 e 18;

- Critérios e coerências: perguntas 17, 23, 24 e 25;
- Diferenças na avaliação: perguntas 20 e 21;
- Importância da avaliação: pergunta 22;
- Percepção dos alunos: pergunta 26;
- Sugestões dos alunos: pergunta 27.

O capítulo seguinte relata o percurso da análise dos dados deste estudo de caso, evidenciando o contexto em que os sujeitos participantes desta pesquisa estão inseridos.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO NO IF-SC

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)

O caminho seguido, o trajeto por qual passamos. Neste capítulo trataremos de contextualizar o percurso como pano de fundo às análises dos dados coletados nesta pesquisa.

Ao considerar o contexto deste estudo de caso, sentimos a necessidade de localizar pontualmente o campo pesquisado. Principalmente por este compreender elementos de um cenário abrangente. Saber exatamente de onde e de quem estamos falando, respeitando assim, o contexto do Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública do Instituto Federal de Santa Catarina, gerenciado pela Universidade Aberta do Brasil.

Vamos ao percurso...

5.1 O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC

O Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC ou IFSC), nos termos da Lei nº 11741 / 2008, que alterou o artigo 39 da Lei nº 9394/96, é uma instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tal como preceitua a Lei nº 11892/2008. Desta forma, possui a prerrogativa de atuar em educação básica e em educação superior, em diferentes níveis e modalidades de ensino atendendo a diversos eixos tecnológicos e áreas de conhecimento.

Quanto aos níveis de atuação do IFSC podemos resumir no seguinte Quadro:

Quadro 6 – Níveis de atuação do IF-SC

Níveis de Ensino	Cursos
Fundamental	Cursos de Formação Inicial e Continuada integrada ao ensino fundamental
Médio	Cursos Técnicos articulados ao Ensino Médio (integrados, subseqüentes e concomitantes)
Superior	Cursos de Graduação (graduação tecnológica, bacharelado e licenciatura) e de Pós Graduação (lato-sensu – aperfeiçoamento e especialização) e stricto-sensu (mestrado).

Fonte: IF-SC (2009)

As modalidades onde há a atuação do IFSC, conforme a denominação prevista na LDB 9394/96 são: a Educação Profissional; a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância e a Educação Especial.

Os eixos tecnológicos abordados pelo IFSC, para cursos técnicos e cursos de graduação tecnológica, são: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura, Gestão e Negócios; Produção Alimentícia, Produção Industrial, Recursos Naturais e Produção Cultural e Design. Para os cursos de bacharelado e de licenciatura o IFSC atua nas seguintes áreas de conhecimento: Engenharias e Educação.

Como instituição de educação superior, básica e profissional, pluri curricular e multicampi, o IF-SC tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica. Além do ensino, realiza pesquisa e extensão voltadas ao desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, buscando uma articulação com os setores produtivos e a sociedade. Mantém sua ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Vinculado ao Ministério da Educação, o IF-SC possui sete campi em funcionamento: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Chapecó, Florianópolis-Continente e Araranguá. No entanto, segundo o Plano de Expansão II, estão contemplados os Campi Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste e Palhoça.

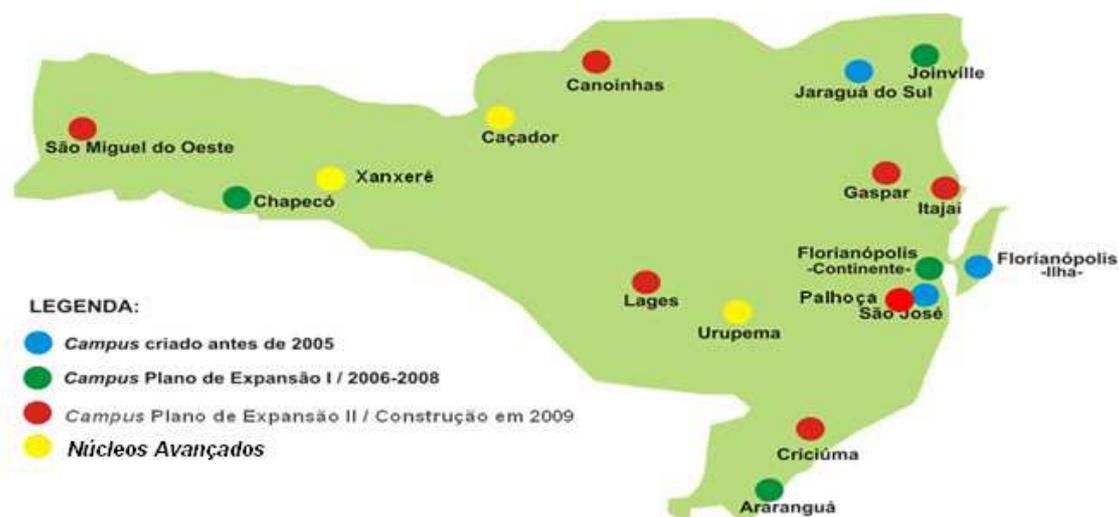
Ainda, está em processo a instalação dos Núcleos Avançados de Urupema, de Caçador e de Xanxerê, sendo o último resultado da federalização do Centro

Tecnológico Industrial Metal Mecânico de Xanxerê. Está em andamento, também, a federalização do Centro Politécnico Geraldo Werninghaus de Jaraguá do Sul.

Além disso, o IF-SC oferece cursos na modalidade Educação a Distância nos seguintes pólos: Jales (SP), Foz do Iguaçu (PR), Nova Londrina (PR), Cachoeira do Sul (RS), São João do Polêsine (RS), Tapejara (RS), Tio Hugo (RS), São José (SC) e Itapoá (SC).

Com seus campi e núcleos avançados distribuídos pelo Estado de Santa Catarina e os pólos de Educação a Distância, o IF-SC constitui-se um sistema com a Reitoria instalada no município de Florianópolis. Esses dados que compõe a inserção regional do IFSC, podem ser observados na seguinte figura:

Figura 3 – Distribuição geográfica dos campus e núcleos avançados do IF – SC segundo plano de desenvolvimento institucional (PDI)



Fonte: IF – SC (2009)

No decorrer da investigação documental desta instituição, verificamos que a participação do IFSC na modalidade a distância teve seu início bem antes de sua parceria com o Sistema UAB.

Assim, vemos que no ano de 1999, na Unidade São José, cria-se o primeiro curso na modalidade Educação a Distância (EAD): o curso básico de Refrigeração. Em 2006, a primeira experiência de curso técnico a distância, o curso de Eletrotécnica, em convênio com a ELETROSUL. E, no ano de 2006, o CEFET-SC adere ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Viabiliza-se a articulação com o sistema nacional de educação superior a distância, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino.

Implanta-se, no ano de 2007, o primeiro curso de graduação na modalidade EAD, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Por se tratar de nosso foco deste Estudo de caso, deixamos para aprofundar sobre o Curso na seção 2.2.3.

Vale ainda ressaltar que, ao longo dos anos IFSC passou por sucessivas e importantes mudanças estruturais, o que lhe rendeu a denominação de Liceu Industrial de Florianópolis, em 1937; Escola Industrial de Florianópolis, em 1942; Escola Industrial Federal de Santa Catarina, em 1962; Escola Técnica Federal de Santa Catarina, em 1968; CEFET, em 2002 e em 2008, com a criação dos Institutos Federais, passa-se a chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IF SC. Em 2009 esta instituição comemorou os seus 100 anos de existência.

Ao considerar a evolução histórica do Instituto Federal de Santa Catarina, podemos observar resumidamente esta trajetória por meio da seguinte figura:

Figura 4 – Evolução histórica do Instituto Federal de Santa Catarina



Fonte: IF – SC (2009)

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o IFSC têm como missão: atuar como agente de

inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação – TIC - e da Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos. Além de Desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando indivíduos capacitados para o exercício da cidadania e da profissão.

Neste sentido, o IFSC tem como objetivos:

- Fomentar a pesquisa e a inovação em tecnologias educacionais, por meio de aplicações de TIC aos processos didático-pedagógicos;
- Desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para uso nos diversos níveis de ensino;
- Difundir o uso das TIC, estimulando o domínio das novas linguagens de informação e comunicação junto a comunidade acadêmica;
- Implementar políticas e programas de educação a distância (EAD), visando a democratização do acesso à educação, a informação e ao conhecimento e a interiorização da oferta de vagas;
- Propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico, mediante ações de inclusão digital e acessibilidade aos portadores de necessidades especiais.

Para atender aos objetivos acima citados o Instituto define como diretrizes:

- Desenvolver ações que ampliem as oportunidades de acesso e permanência;
- Implantar ações voltadas para a melhoria dos processos de ensinar e aprender;
- Garantir processo de ingresso democrático e igualitário;
- Incrementar a política de incentivo e apoio aos grupos de pesquisa;
- Promover a atualização da infra-estrutura adequando às necessidades acadêmicas;
- Implementar a criação de cursos técnicos e de graduação adequados a demanda regional;
- Oferecer cursos em parceria com instituições regionais, estaduais e nacionais;
- Garantir uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos;

- Avaliar constantemente os processos educacionais, de acordo com os padrões de qualidade para oferta de cursos a distância, atendendo as expectativas da comunidade.

5.1.1 A EaD no IFSC

O IFSC é uma das instituições federais parceiras do programa Escola Técnica Aberta do Brasil (eTEC Brasil/MEC). Este constitui uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e visa a democratização do acesso ao ensino técnico público, por meio da modalidade EaD ao incentivar os jovens a concluírem o Ensino Médio. No ano de 2010, foram ofertados 50 (cinquenta) vagas em cada um dos cursos, em todos os Municípios parceiros em Santa Catarina.

Os cursos técnicos ofertados são:

- Curso Técnico de Informática;
- Informática para a Internet
- Programação Jogos Digitais.

Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) e com prefeituras municipais nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul o IFSC oferta o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública – CSTGP, como já mencionado anteriormente abordaremos este curso na seção 5.3.

Os cursos de pós-graduação (especialização) estão em consonância com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) do qual o IFSC é uma das instituições parceiras. Para o ano de 2010 foram ofertadas quarenta (40) vagas em cada um dos seguintes municípios parceiros:

- Especialização no Ensino de Ciências: Blumenau, Braço do Norte, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Florianópolis, Indaial, Itajaí, Palmitos, Pouso Redondo e São José.

- Especialização em Gestão Pública: Araranguá, Canoinhas, Indaial, Itapema, Joinville, Laguna, Otacílio Costa, Palmitos, São José, São Miguel do Oeste, Tubarão e Jales (SP).
- Especialização em Gestão da Saúde: Caçador, Campos Novos, Palhoça, Porto União e Tubarão.

Para o ano de 2011, estão previstas quarenta (40) vagas em cada um dos seguintes municípios parceiros para o seguinte curso:

- Especialização em Mídias na Educação: Araranguá, Concórdia, Florianópolis, Indaial, Itajaí e Itapema.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade é oferecido na modalidade a distância com parceria do Programa Universidade Aberta do Brasil, com 180 (cento e oitenta) horas aos profissionais da Educação de Jovens e adultos com o objetivo de formar professores capazes de compreender os saberes e as estratégias metodológicas da educação de jovens e adultos, criando condições para a construção local de uma educação contextualizada de acordo com suas especificidades.

Os Pólos de apoio presencial estão localizados em sete cidades e em três estados, são eles: Pólo de Jales (SP); Pólo de Foz do Iguaçu (PR); Pólo de Nova Londrina (PR); Pólo de Cachoeira do Sul (RS); Pólo de São João do Polêsine (RS); Pólo de Tapejara (RS); Pólo de Tio Hugo (RS)

Segundo o portal IF-SC EAD, a Educação a Distância no IF-SC tem como foco a pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais e a sua disseminação nas diversas unidades de ensino pela capacitação do corpo docente e técnico e pela oferta de cursos públicos e gratuitos nos diversos níveis de ensino (técnico, EJA, superior e pós-graduação). Atua como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem ao fomentar a incorporação das tecnologias de informação e comunicação – TIC - e da Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos.

Por meio das ferramentas utilizadas, apoiadas por tutores presenciais e a distância, os cursos são desenvolvidos com o foco na aproximação professor-aluno além de possibilitar a cada professor o contato direto com suas turmas, ao menos, duas vezes por semana.

A proposta pedagógica adotada exige a participação em duas atividades presenciais semanais (interação por meio de videoconferência) nos pólos de apoio presencial. Há atividades assíncronas e atividades síncronas, sendo as últimas exemplificadas pelos exercícios e esclarecimento de dúvidas. Além disso, cada unidade curricular (disciplina), de acordo com a sua especificidade, pode demandar a realização de trabalhos em grupo (seminários ou estudos de caso, por exemplo) que vão exigir a presença nos pólos em outros momentos. A cada dois meses, aproximadamente, ocorre videoconferências entre os pólos, objetivando a materialização do sentimento de pertencimento dos acadêmicos em relação ao curso e instituição.

Há um plano global de trabalho dos cursos oferecidos, onde cada unidade curricular é detalhada; e também um plano de ensino que contém o plano instrucional com as informações para o tutor, de modo que o trabalho seja coordenado entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

A equipe de trabalho é constituída por professores das disciplinas – conteudistas e formadores efetivos na Instituição e por tutores presenciais e tutores a distancia- admitidos em caráter temporário vinculados ao Programa Universidade Aberta do Brasil/UAB.

Os cursos possuem geralmente 50 alunos por turma, atendidos geralmente por dois tutores presenciais, e um tutor a distancia que mediam o processo, não sendo conteudistas. São os tutores que fazem a abertura e o fechamento dos exercícios. Há ainda um coordenador de tutores por cada turma (entendida como entrada no curso), sendo o responsável em verificar a entrega de exercícios e trabalhos, bem como checar se o cronograma do curso está sendo cumprido.

Quanto aos recursos e materiais didáticos utilizados, os cursos desenvolvidos utilizam um conjunto de mídias integradas (material impresso, ambiente virtual de aprendizagem, videoaula, videoconferência, webTV, laboratórios virtuais e laboratórios remotos) com o objetivo de explorar todo o potencial das tecnologias de informação e comunicação na formação acadêmica dos alunos.

O material impresso (livro) também está disponibilizado aos alunos em PDF no ambiente virtual do curso, sendo dividido em unidades temáticas semanais. No ambiente virtual há uma apresentação do curso, exercícios, vídeo aulas, e outras informações pertinentes ao curso.

Há dois anos, foram produzidas vídeo-aulas que retratam vários tópicos da unidade temática trabalhada. Hoje os vídeos produzidos são mais curtos e focados num determinado tema, não sendo mais um “resumão” das unidades. A vídeo-aula produzida atualmente é gravada e está centrada em apenas três tópicos do conteúdo, sendo que elementos ilustrativos como animações e imagens fazem parte de um processo de ensino significativo. Anteriormente também eram realizadas webconferências, que posteriormente foram substituídas por videoconferências.

O material do ambiente virtual de aprendizagem e o livro-texto organizado em unidades temáticas para cada semana são produzidos pelo professor da disciplina, que participa de uma formação inicial para desenvolver tal tarefa. O livro-texto posteriormente é modulado e diagramado pelo designer instrucional, em parceria com o professor, e revisado ortograficamente pela avaliação do conselho virtual antes de ser disponibilizado para os alunos. Essas ações são fundamentais para a garantia da qualidade do material cuja produção final termina em aproximadamente cinco meses.

A respeito do Sistema de Avaliação Institucional e da Aprendizagem, conforme a legislação vigente, a avaliação é realizada de forma presencial nos pólos de apoio presencial dos municípios, preponderando sobre todas as outras formas de avaliação. De acordo com a metodologia da instituição, a avaliação da aprendizagem é por competência e não por notas ou conceitos.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem é feita mediante provas presenciais, atividades on-line obrigatórias e atividades de auto-aprendizagem. Além da prova da disciplina, há também uma prova de recuperação e a prova de proficiência, caso o estudante não tenha bom desempenho na prova e na recuperação. Há também atividades complementares de enriquecimento curricular que também são elementos constituintes do processo de avaliação.

Os instrumentos de avaliação são elaborados pelos professores de cada disciplina, sendo que alguns deles repetem as provas e isso é visto com criticidade pela designer instrucional. No entanto, as questões das provas - todas em formato discursivo - são revisadas pela designer instrucional, de modo que as mesmas estejam bem claras objetivando proporcionar instruções consistentes para sua realização.

5.2 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

A Universidade Aberta do Brasil - UAB ¹⁹ é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior a distância, para pessoas que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Vale destacar que os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal de nosso país.

De acordo com a Legislação brasileira para EaD – 1996/2008 (Anexo A), vemos que o Sistema UAB foi instituído em 2006 pelo Decreto nº 5.800. Este nos aponta que o objetivo principal da criação da UAB foi o “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (MEC, 2006).

Assim, busca-se promover a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, o governo tem a intenção de incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Segundo o portal da UAB,

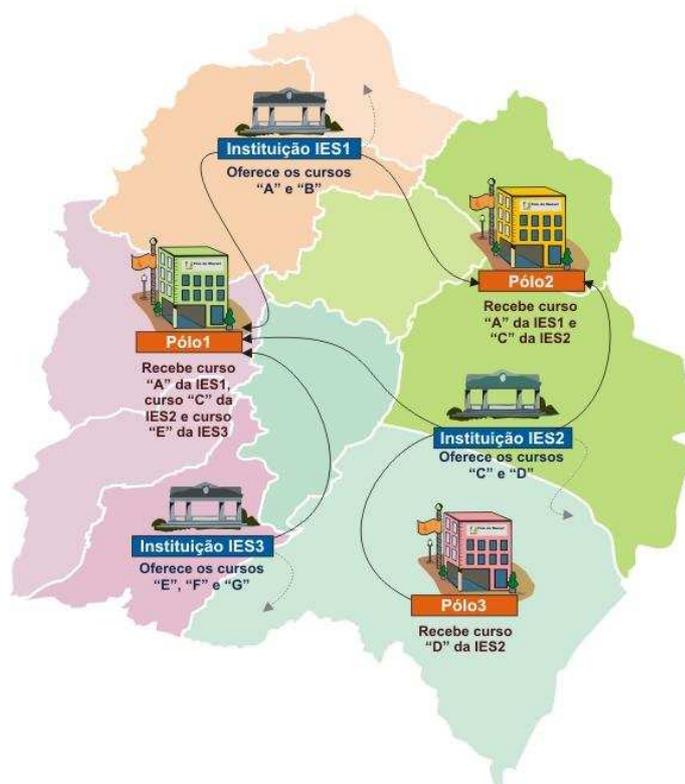
O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (PORTAL UAB).

¹⁹ O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (PORTAL UAB, 2011)

O Sistema UAB está organizado de forma a articular as instituições de ensino superior e os governos locais (estaduais e municipais), buscando atender as demandas de cada região por educação superior. Assim, é estabelecida qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos pólos de apoio presencial. Após a realização desta articulação entre as instituições públicas de ensino e os pólos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o desenvolvimento de determinadas ações para que haja um bom funcionamento dos cursos.

A síntese do funcionamento da UAB pode ser ilustrada por meio da figura que segue:

Figura 5 - Esquema de funcionamento da UAB



Fonte: Portal UAB (2011)

A participação dos governos locais e instituições públicas de ensino superior no Sistema UAB, acontecem mediante os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente²⁰. Estes Fóruns foram criados pelo Decreto nº 6.755 de 2009.

²⁰ A direção dos Fóruns Estaduais compete às secretarias estaduais de educação ou de ciência e tecnologia, a depender do estado da federação. Além dessas secretarias, podem compor os Fóruns Estaduais representantes locais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das secretarias municipais de educação, das universidades federais e estaduais, entre outros atores. (PORTAL UAB, 2011).

Os Fóruns Estaduais realizam reuniões periódicas, cujos resultados, lavrados em ata, balizam o atendimento de pedidos de novos polos feitos à Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

Já a participação ou ingresso dos estudantes nos cursos ofertados no Sistema UAB pode acontecer por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica ou também mediante as vagas destinadas à demanda social, como observamos no trecho seguinte:

Para ingressar nos cursos do Sistema UAB por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o candidato, necessariamente professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal, deve preencher os dados constantes da Plataforma Freire, candidatar-se a um curso determinado e ser aprovado em processo seletivo específico. Apenas os cursos de licenciatura e de especialização para professores são ofertados nessa modalidade de ingresso. O acesso aos cursos ofertados para a demanda social no Sistema UAB é aberto a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos do curso e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela instituição de ensino ofertante. Todos os cursos do sistema UAB podem ter vagas ofertadas nessa modalidade de ingresso.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais que traduzem a sua finalidade e intencionalidade na educação brasileira:

- A expansão pública da educação superior, pautados na democratização e acesso a educação;
- O aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, com vistas a contribuir para sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- A avaliação da educação superior a distância, baseada nos processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- O estímulo à investigação em educação superior a distância no Brasil;
- O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Os cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultam da publicação de dois editais, conhecidos como UAB1 e UAB2. O primeiro edital (UAB1), publicado no ano de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, exclusivamente pelas instituições federais de ensino superior. Quanto às propostas de pólos de apoio presencial, foram apresentadas pelos estados e municípios.

O segundo edital (UAB2), publicado em 2006, diferiu da primeira edição (UAB1) por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive os estados e municípios. Neste sentido torna-se oportuno destacar algumas informações apontadas pelo Portal UAB a respeito da Universidade Aberta do Brasil:

- Entre universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; temos 88 instituições que integram o Sistema UAB de ensino a distância;
- Entre 2007 a julho de 2009, temos 557 pólos de apoio presencial aprovados e instalados, gerando uma oferta de 187.154 vagas;
- Já em agosto de 2009 foram selecionados mais 163 novos pólos, totalizando assim 720 pólos de apoio presencial.

Quanto aos pólos de apoio presencial, podemos explicitar resumidamente que trata-se de unidades operacionais utilizados para atividades pedagógicas e administrativas de determinado curso ou programa ofertado a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Os pólos presenciais são mantidos pelos municípios ou estados. Assim, eles devem oferecer a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. O pólo também pode ser entendido como “local de encontro” (PORTAL UAB, 2011), uma vez que é neste local que acontecem os momentos presenciais que englobam o acompanhamento, a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

Os pólos de apoio presencial, segundo a organização do Sistema UAB, devem garantir o espaço físico, atendendo a exigência de uma estrutura física e humana considerada mínima para o seu funcionamento. Para um maior esclarecimento das estruturas definidas pelo MEC (Anexo B).

Os mantenedores dos pólos presenciais dos cursos da UAB, são os estados e municípios. Cabe a eles a organização, a estruturação e a manutenção dos pólos de acordo com as orientações do Sistema UAB. Vale lembrar que as estruturas exigidas podem sofrer alteração quanto ao número de cursos usuários desses pólos.

O sistema UAB é regulamentado por meio de Leis, Decretos, Normativas e Portarias que podem ser acessadas por meio do Portal UAB²¹ disponibilizado pelo MEC.

5.3 O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA

Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) e com prefeituras municipais nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul o IFSC oferta o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - CSTGP.

Segundo Ribas, em 2006 o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC,

por meio do Edital no 1, de 16-12-2005, implantou o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP), que nasceu propondo: formar profissionais com visão no desenvolvimento de processos de gestão e novas tecnologias, utilizando ferramentas de gestão, controle e avaliação; atualizar conhecimentos técnicos, favorecendo a inserção do aluno/servidor no novo contexto profissional de gestão e possibilitar aos profissionais adquirir visão sistêmica de processos, com soluções alternativas melhores no contexto de trabalho e de atendimento. (2010, p. 4)

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública tem como objetivo fornecer um aprofundamento dos conhecimentos, por meio de conceitos técnicos, tecnológicos, profissionais e acadêmicos na gestão, no desenvolvimento de processos e no treinamento para as técnicas mais modernas na área.

Neste sentido, seu objetivo geral é formar profissionais com visão no desenvolvimento de processos de gestão e de novas tecnologias, utilizando ferramentas de gerenciamento, controle e avaliação. Atualizar os conhecimentos técnicos, favorecendo a inserção do aluno/servidor no novo contexto profissional e de gestão. Proporcionar aos profissionais adquirir visão sistêmica de processos e propor soluções alternativas melhores no contexto de trabalho e de atendimento.

Assim, o objetivo geral é desdobrado nos seguintes objetivos específicos do Curso:

- Atualizar o profissional em suas competências pessoais como liderança, auto-desenvolvimento e trabalho em equipe;

²¹ <http://www.uab.capes.gov.br/index.php> (endereço Portal UAB)

- Habilitar profissionais visando o desenvolvimento e implementação de processos de gestão;
- Permitir atualização permanente das tecnologias emergentes;
- Aplicar técnicas de gerenciamento de processos;
- Fornecer ao profissional condições para a aquisição de competências profissionais e pessoais, necessárias ao desenvolvimento de atividades ou funções típicas, segundo os padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho;
- Permitir a independência e articulação entre os diversos setores de uma organização pública.

Este curso possui uma carga horária total de 1.680 (mil seiscentos e oitenta) horas, totalizando 2 (dois) anos de duração e está organizado em 4 (quatro) módulos: Ambientação em EAD e Fundamentos da Administração Pública (480 horas); Legislação e Políticas (360 horas); Planejamento e Gestão (480 horas) e Avaliação e Gestão (360 horas).

O primeiro módulo, Ambientação em EaD e Fundamentos da Administração Pública, abrange as seguintes unidades curriculares (disciplinas): Introdução à Educação a Distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Modelos de Gestão; Estado e Sociedade; Comunicação; Projetos e Pesquisa; Matemática Aplicada e Informática Aplicada.

As competências objetivadas para este módulo do curso são: conhecer os diversos modelos em EaD, sua contextualização e principais recursos; conhecer, interpretar e aplicar ferramentas de tecnologia de informação e comunicação; conhecer as diversas formas e modelos de gestão para compreender a administração Pública Brasileira, articulada ao papel do Estado e do desenvolvimento da sociedade; conhecer, interpretar e aplicar as ferramentas de comunicação e pesquisa; e aplicar conhecimentos matemáticos e estatísticos na resolução de problemas de gestão.

No segundo módulo, Legislação e Políticas, as unidades curriculares estão organizadas nas seguintes disciplinas: Sistemas e Políticas Públicas; Ética na Gestão Pública; Legislação Aplicada; Cenários Econômicos; Desenvolvimento Ambiental e Sustentável; e Auditoria Pública.

As competências objetivadas para o segundo módulo do curso são as seguintes: conhecer os diversos sistemas políticos e sua influência nas políticas públicas compreendendo a necessidade de uma abordagem complexa e multidisciplinar das questões relacionadas; conhecer os aspectos jurídico-legais da Administração Pública; compreender as questões fundamentais do desenvolvimento econômico sustentável, aplicando para a preservação ambiental; e conhecer as ferramentas de controle e fiscalização públicas e a necessidade de suas aplicações.

O terceiro módulo, que abrange conteúdos específicos de Planejamento e Gestão, está organizado com as seguintes unidades curriculares: Finanças Públicas; Materiais e Logística; Gestão de Pessoas; Comportamento Humano no trabalho; Contabilidade Pública; Planejamento; Marketing e Orçamento Público.

Já este módulo do curso, compreende as seguintes competências: conhecer, analisar, estruturar e sintetizar as informações relacionadas à gestão institucional; aprimorar competências gerenciais, direcionando à melhoria de processos e à otimização dos resultados; entender a gestão de pessoas como estratégia principal para o alcance das finalidades institucionais; compreender e discutir sobre as perspectivas atuais da gestão de pessoas; e utilizar ferramentas, conhecimentos de planejamento e marketing.

O último módulo finaliza o curso em CTSGP com unidades curriculares referente a Avaliação e Conhecimento, são elas: Concepção e Gestão de Projetos Públicos; Processo Decisório; Aprendizagem e Inovação; Tecnologia da Informação, Gestão do Conhecimento; e Novos paradigmas na gestão pública.

As competências objetivadas neste quarto e último módulo do curso são: compreender e aplicar dos conceitos de gestão do conhecimento; possibilitar a incorporação da gestão estratégica da informação nas organizações; conhecer e aplicar o referencial teórico necessário para a elaboração de projetos; conceber, planejar, desenvolver, aplicar e avaliar projetos; e compreender o processo de tomada de decisões, ampliando a capacidade gerencial da instituição.

As informações quanto aos módulos, sua respectiva unidade curricular e carga horária podem ser observadas, em forma de quadro, nos apêndices deste trabalho (Apêndice C).

Quanto aos pólos de apoio presencial que atendem o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - CSTGP são os de Jales (SP), Foz do Iguaçu (PR),

Nova Londrina (PR), Cachoeira do Sul (RS), Tapejara (RS), São João do Polêsine (RS), Tio Hugo (RS).

5.3.1 Avaliação da aprendizagem: uma análise entre os documentos – PDI, PPC, PPI e UAB

A intenção desta seção é identificar os pressupostos teóricos e metodológicos referentes a avaliação da aprendizagem presentes nos principais documentos que norteiam as práticas avaliativas da instituição pesquisada. Assim, selecionamos como filtro para nossa pesquisa nos documentos o termo avaliação, sem ignorar outras temáticas que pudessem clarificar ou complementar nossas análises, como educação, currículo e práticas pedagógicas.

Os documentos pesquisados foram: o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional; o PPC – Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na Modalidade de Educação a Distância; o PPI – Projeto Pedagógico Institucional; o Guia do Aluno do Curso CSTGP e diretrizes da UAB para seus cursos.

O Instituto Federal de Santa Catarina elaborou no ano de 2009 o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, documento que “traça o perfil da instituição, conferindo-lhe identidade e intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações projetadas e operacionaliza a missão institucional” (IF-SC, 2009, p.7). Entendemos o PDI como um documento de grande valor e importância para a instituição pesquisada, principalmente por encontrar em suas diretrizes para gestão um espaço que pode garantir a participação e discussão sobre assuntos educacionais.

Propiciar, sistematicamente, espaços para a reflexão sobre as questões institucionais e questões educacionais mais amplas, visando à preparação das pessoas para os processos decisórios e para colaborar nos processos educativos (IF-SC, 2009, p. 43).

No que diz respeito ao item que trata sobre a avaliação, encontramos no PDI duas dimensões deste termo: a avaliação institucional e a avaliação educacional. O documento aponta como indispensável que seja promovida, sistematicamente, a avaliação dos processos tanto no âmbito institucional quanto educacional.

Neste sentido a avaliação institucional, baseada em dados quantitativos e qualitativos, permite efetuar análises que embasam a tomada de decisões acerca do

desenvolvimento da instituição. Deve ser abrangente e aberta a todos os envolvidos nos processos do Instituto e servirá para orientar a gestão administrativa e financeira da instituição (IF-SC, 2009).

A avaliação educacional está relacionada ao cumprimento das finalidades da instituição, compreendendo a análise quantitativa e qualitativa dos processos pedagógicos, dos cursos, das condições disponíveis da instituição; estes devem estar relacionados às demandas educacionais (IF-SC, 2009).

Segundo o IF-SC (2009),

Essa avaliação acontecerá, sistematicamente, associada a cada processo e a cada ação da instituição, de tal maneira que sempre indagar se as práticas realizadas correspondem à instituição, ao currículo, ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão que se deseja. Por isso, todos serão envolvidos, mediante estratégias adequadas a cada situação e a cada momento. A avaliação, portanto, deverá estar presente em todos os momentos, de modo que seja um processo contínuo, reflexivo, individualizado e coletivo, múltiplo e participativo, voltado a realimentar os processos e redimensioná-los, para promover as mudanças necessárias ao alcance das metas e dos propósitos do IF-SC (p.45).

O documento trata ainda das diretrizes para avaliação e do processo de avaliação. Uma das diretrizes para a avaliação está relacionada a promoção da avaliação que contemple diferentes formas e instrumentos avaliativos (IF-SC, 2009), o que nos dá indícios de uma postura teórico metodológica possivelmente mais inovadora para a prática avaliativa. No que diz respeito ao item processo de avaliação o mesmo documento repete textualmente o que foi definido como diretrizes para a avaliação.

Em nossa busca no documento PDI selecionamos três itens que se mostram complementares para o entendimento sobre a avaliação, do ensino e da aprendizagem dos alunos desta instituição: os princípios metodológicos, inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares e o item que trata dos avanços tecnológicos.

Os princípios metodológicos definem que os cursos do IF-SC irão certificar as competências construídas pelo aluno durante a formação profissional e que a unidade curricular deverá ser voltada para competências.

Torna-se, portanto, importante atentar que a formação profissional por competências requer uma pedagogia que focalize metodologias dinâmicas centradas no aluno, enquanto agente de seu processo formativo, o que implica, necessariamente, incluir variadas atividades e recursos didáticos, tais como desenvolvimento de projetos e situações problemas do mundo do trabalho (IF-SC, 2009, p. 83).

Assim, percebe-se que o currículo dos cursos oferecidos no IF-SC tem como finalidade o desenvolvimento de competências.

O currículo é o locus onde se materializa a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as peculiaridades dos eixos tecnológicos, do contexto sócio-econômico-cultural e a diversidade dos sujeitos, e, de acordo com nossa concepção de currículo, não será possível organizar um percurso formativo em uma estrutura curricular rígida. [...] o currículo será um espaço de produção e exercício da liberdade. Os conteúdos previstos na matriz curricular tornam-se ferramentas para novas buscas, novas descobertas e questionamentos (IF-SC, 2009, p. 85).

As informações apresentadas até aqui fazem parte do capítulo 2 do PDI intitulado Projeto Pedagógico Institucional, ou seja, temos o PPI como integrante do PDI. Porém, encontramos outro PPI elaborado quando ainda a instituição denominava-se de Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET – SC. Este documento “é a sistematização das idéias dos integrantes da comunidade (docentes, discentes e técnico – administrativos) do CEFET/SC que participaram da construção do Marco Referencial do Projeto Pedagógico” (IF-SC, 2003, p.6).

Trata-se de um documento anterior ao PDI, mas consideramos que por se tratar do Projeto Pedagógico Institucional – PPI ainda vigente no portal da instituição, também faz parte de nossa pesquisa. Vale destacar que este PPI é mais abrangente que o capítulo 2 do PDI, mostrando-se de um caráter mais pedagógico que o documento anterior.

Ao mencionar sobre os princípios teóricos metodológicos, o PPI apresenta a abordagem interacionista como norteadora das práticas de ensino e de aprendizagem da instituição; onde o conhecimento é considerado como uma construção contínua em uma relação sujeito-objeto. Este desenvolvimento não depende apenas do investimento recebido, mas de investimentos de cada pessoa envolvida, do seu interesse em construir e reconstruir sua aprendizagem (IF-SC, 2003).

O fazer pedagógico buscará desenvolver competências por meio da aprendizagem ativa, na qual professores e alunos serão sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, embora envolva sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem, este processo não se caracteriza como um processo de transmissão, e sim um processo dialógico, porque o ato de conhecer pressupõe ação do sujeito que conhece, ou seja, ao conhecer o sujeito estabelecerá relações entre os diversos saberes e, assim, poderá produzir novos saberes, que promoverão o desenvolvimento da cultura e da tecnologia (IF-SC, 2003, p.25).

O PPI traz um item exclusivo sobre o processo de avaliação da aprendizagem, que por sua vez indica à instituição desenvolver uma “prática avaliativa que acompanha a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permite a todos os envolvidos uma constante ação-reflexão-ação, tendo em vista objetivos, processo e resultado” (IF-SC,2003, p.27).

Segundo IF-SC (2003) a avaliação da aprendizagem deve incluir dimensões diagnóstica, processual e relacional, acompanhando o desempenho e o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo, identificando novos rumos, reconhecendo os caminhos percorridos e os caminhos a serem perseguidos. Neste sentido, deve ser também um instrumento que principalmente possibilite a identificação do desenvolvimento do aluno e forneça elementos para a reflexão sobre a prática docente.

A avaliação, como parte integrante do processo ensino aprendizagem terá um caráter formativo, priorizando aspectos qualitativos sobre os quantitativos na verificação de competências, habilidades e atitudes. Será desenvolvida através de instrumentos e estratégias variados e utilizados como meio de verificação da construção das competências que combinadas, com outros, levem o aluno ao hábito da pesquisa, à reflexão, à iniciativa, à criatividade, a laboralidade e a cidadania (IF-SC, 2003, p.28).

Os princípios norteadores apresentados até aqui estão em nível de instituição, ou seja, fazem parte tanto dos pressupostos teóricos para educação presencial quanto para a educação a distância do Instituto Federal. Até este momento identificamos nos documentos pesquisados, a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa e processual, com alguns indícios ainda de verificação.

Seguiremos com os documentos específicos da educação a distância, mais especificamente aqueles que regem o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública – CSTGP: o Projeto Pedagógico do Curso e o Guia do aluno. Vale lembrar que neste momento, nosso olhar está direcionado para o que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC é um documento que foi elaborado em outubro de 2006 com a finalidade de atender o Edital 01/2005 da UAB. Ele define todos os aspectos legais, organizacionais administrativos e pedagógicos de um projeto para oferta de Educação a Distância; o histórico da instituição, os cronogramas de execução das aulas e toda estrutura curricular do curso pesquisado, já mencionados nas seções anteriores deste capítulo.

Assim como previa o PPI a respeito da avaliação da aprendizagem, o PPC faz a mesma referência: a avaliação como processo de construção do conhecimento, como um instrumento que possibilite a identificação do desenvolvimento de competências do aluno.

Por concepção e aqui validada, a avaliação propõe-se a ser uma reorientação do aluno no desenvolvimento das aprendizagens e aos professores, no replanejamento de suas atividades. É, pois processual como ferramenta construtiva que promove melhorias e inovações, com vistas ao aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos (IF-SC, 2006, p.31).

Vale destacar a abertura deste discurso teórico para a promoção de melhorias e inovações das práticas avaliativas para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Objetiva-se então que “o processo de avaliação deve garantir aos alunos meios que lhes permitam sanar dificuldades evidenciadas e realizar as aprendizagens em níveis crescentes de desenvolvimento” (IF-SC, 2006, p.31). No entanto, há que se atentar para evidenciar as dificuldades, o que consideramos este um processo diretamente ligado ao caráter mediador do professor.

O documento traz ainda a característica específica da avaliação da aprendizagem na Educação Online, segundo o IF-SC (2006)

Na avaliação em EAD, da mesma forma, esse processo ganha relevância, já que a partir do ritmo do aluno, ela alavancará a tomada de decisões do professor para adotar atividades de reforço, modificar suas posturas na interação com o aluno, fornecer ajudas simples, melhores explicações, exemplos e situações; aprofundar questões, proporcionar desafios; desenvolver episódios para a aprendizagem e, inclusive, considerar o aluno apto em relação ao conteúdo ou habilidade trabalhada (p. 31).

De acordo com o PPC a avaliação servirá como feedback tanto para alunos quanto para os professores, resultando assim o processo para ambos de sua autoavaliação. Os instrumentos avaliativos utilizados no curso seguem a natureza da Unidade Curricular, mas de maneira geral englobarão os trabalhos em equipe, portfólio, webfólio, pesquisas, provas e testes dirigidos presenciais e a distância, projetos chats, fóruns de discussão e relatórios (IF-SC, 2006).

Assim, a avaliação da aprendizagem dos alunos do CSTGP é feita de forma online e presencial, de acordo com a legislação, mas também segue alguns aspectos e instrumentos descritos no PPC como: participação do aluno nas atividades online, nas atividades de comunicação síncronas e assíncronas no ambiente virtual; percepção dos tutores quanto ao aproveitamento de cada aluno;

execução e entrega de tarefas individuais e em grupo; provas escritas individuais e presenciais (IF-SC, 2006).

Quanto aos critérios de correção mantêm-se o mesmo adotado no ensino presencial da instituição. Ao avaliar cada Unidade Curricular, com as competências previamente definidas, conforme já mencionamos neste capítulo, o resultado será expresso por conceitos conforme exposto no seguinte quadro:

Quadro 7 – Conceitos utilizados no CSTGP

E	Excelente
P	Proficiente
S	Suficiente
I	Insuficiente

Fonte: Dados primários (2011)

Segundo o PPC, “o aluno será aprovado no curso se obtiver conceitos E, P ou S em cada Unidade Curricular cursada e frequência” (IF-SC, 2006, p. 32). No que diz respeito a frequência o documento não especifica, mas o guia do aluno traz as condições em que são registradas a presença do aluno.

O Guia do aluno é um documento de suma importância, pois traduz todas as informações a respeito do curso para o aluno, trata-se de um manual que evidencia as “regras do jogo”. Este documento revela que o aluno deve assumir um papel ativo no curso, “tornando-se agente de sua própria aprendizagem na busca da construção dos seus conhecimentos” (IF-SC, 2010, p.5). O Guia assegura ao aluno que serão disponibilizados meios para ele desenvolver sua capacidade de julgamento, de forma a selecionar e interpretar informações que sejam relevantes ao seu aprendizado (IF-SC, 2010).

O ítem que trata do sistema de avaliação neste documento apresenta o mesmo conteúdo do que foi apresentado anteriormente pelo PPC. No entanto, o Guia do aluno traz a descrição detalhada dos tipos de avaliações utilizados no curso conforme o quadro seguinte:

Quadro 8 – Tipos de atividades que compõem o processo de avaliação de ensino e aprendizagem do CSTGP

AC	Atividades Complementares
AO	Atividades Obrigatórias
AE	Atividades de Enriquecimento Curricular
AP	Avaliação de Proficiência
P	Prova Presencial
2CH	Segunda Chamada

Fonte: Dados primários (2011)

As Atividades Complementares – AC não são obrigatórias, podem ser individuais ou em grupo, sua utilização pelo professor é opcional, mas quando ocorre deverá atender ao no máximo três AC. Já as Atividades Obrigatórias – AO, acontecem exatamente três em cada Unidade Curricular e juntas resultam em um único conceito ao aluno.

Segundo o Guia do aluno, as Atividades Extracurriculares – AE também ficam na responsabilidade do professor, podem ou não acontecer, “não possuirão caráter avaliativo e serão geridas, exclusivamente, pelo professor com o propósito de despertar ou atender maiores interesses dos alunos pela Unidade Curricular” (IF-SC, 2010, p.13).

A Avaliação de Proficiência – AP é realizada presencialmente de forma individual, somente para os alunos que não obtiverem conceito mínimo nas avaliações anteriores, ou seja, na AOF e P.

Quanto a Prova Presencial – P acontece uma só vez e presencialmente. Também é realizada individualmente, ficando a critério do professor se tal avaliação será com ou sem consulta. Caso o aluno não compareça a esta avaliação, poderá realizar a Segunda Chamada – 2CH, também presencial e individual.

Percebe-se certa autonomia do professor quanto à constituição das atividades que compõem o processo avaliativo do aluno, ainda que estes estejam seguidos de critérios bem definidos com relação a composição de um conceito final da Unidade curricular – CFUC. No entanto, a mediação do professor é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, contemplando a avaliação como parte integrante de sua aprendizagem.

Quanto aos documentos referentes à UAB no tocante a avaliação da aprendizagem, destaca-se o Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Neste a preocupação com a avaliação se faz presente em diversos trechos, principalmente no diz respeito a presencialidade das avaliações destinadas aos estudantes.

O primeiro artigo deste decreto já determina a obrigatoriedade das avaliações presenciais. O quarto artigo reforça e estabelece que a avaliação do desempenho dos estudantes deve se dar mediante o cumprimento das atividades programadas e a realização de exames presenciais, e que os resultados destes exames deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. Este artigo assegura ainda que os exames serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

O Decreto nº 6.303, de 2007 inclui no artigo 10 que as atividades presenciais obrigatórias, que compreendem entre outras a avaliação, devem ser realizadas na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados; reforçando mais uma vez a presencialidade da avaliação.

No tocante a estes decretos que regem a Educação a Distância ofertados pela UAB, o que vale destacar não é somente a presencialidade das avaliações dos alunos, mas sobretudo a pouca referência às avaliações da aprendizagem que podem ser realizadas online, já que uma das características mais fortes da Educação a Distância Online hoje está diretamente ligada as tecnologias advindas da internet.

De acordo com Silva (2006)

A avaliação da aprendizagem na sala de aula online requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital online, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação. (p.23)

Ao considerar nosso trabalho até aqui, assim como já mencionamos anteriormente, entendemos que as práticas avaliativas realizadas na Educação Online poderiam ser re-significadas, superando o caráter tradicional de avaliação

herdado da educação presencial, principalmente na diferenciação das possibilidades que as tecnologias digitais apresentam hoje.

Neste sentido, no próximo capítulo apresentamos os dados coletados nesta pesquisa e as análises que foram realizadas neste estudo referente às práticas avaliativas realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, com o foco na percepção do aluno.

6 ALUNOS, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM: PERMANÊNCIAS OU MUDANÇAS?

Não há contornos definidos de uma prática avaliativa mediadora em nossas escolas. Há, entretanto, muitas práticas em construção. E, por certo, em todos os meios educacionais, conflituam-se, saudavelmente, pontos e contrapontos – do pensar ao agir em avaliação.
(Jussara Hoffmann)

No presente capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados coletados no questionário online, embasando a discussão no aporte teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Primeiramente traçamos o perfil dos alunos do CSTGP, observando os seguintes aspectos: idade, tempo de estudo a distância e trabalho. Após, identificamos e discutimos teoricamente as concepções expressas no questionário realizado com os (84) oitenta e quatro alunos de um total de (290) duzentos e noventa alunos, o que significa uma amostra de 29%. Em seguida, buscamos estabelecer uma inter-relação entre a percepção dos alunos a respeito da avaliação da aprendizagem online, utilizando como os agrupamentos temáticos para nossas análises, identificando assim, aspectos que se configuram em mudanças e permanências das práticas avaliativas.

Assim, refletimos sobre o entendimento que os discentes têm da avaliação da aprendizagem e como eles imprimem suas concepções no processo de aprendizagem.

6.1 O PERFIL DOS ALUNOS DO CSTGP

Há uma prerrogativa quanto ao perfil do aluno a distância que merece ser observada. Desde sua disseminação no Brasil, tínhamos alunos quase que unicamente acima dos 40 anos de idade, caracterizando assim um público trabalhador de mais idade que estava excluído do processo de formação superior em nosso país (ABRAEAD, 2008). No entanto, os sujeitos deste estudo de caso

caracterizam-se de uma forma mais distribuída como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 3 – Faixa etária dos sujeitos pesquisados

Idade		
Entre 18 e 25 anos	14	17%
Entre 26 e 35 anos	34	40%
Entre 36 e 45 anos	24	29%
Mais de 45 anos	12	14%
Totais	84	100%

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Evidencia-se que dos 84 alunos participantes da pesquisa, 40% tem idade entre 26 e 35 anos e se somarmos ainda os alunos entre 18 e 25 anos teremos 57% caracterizando assim um percentual mais jovem de alunos a distância. Essa amostragem representa claramente o que o Censo 2010 da Educação Superior²² no Brasil localizou: a baixa da média da idade dos alunos a distância de 40 para 33 anos de idade nos últimos anos.

No entanto, a característica principal do aluno a distância de ser um trabalhador se confirma também em nossos sujeitos: 89% dos alunos pesquisados trabalham, mas proporcionalmente 69% não trabalham na área do curso que estudam. Como se vê na tabela seguinte:

Tabela 4 – Perfil dos sujeitos pesquisados quanto ao trabalho

Trabalha			Na área do curso		
Sim	75	89%	Sim.	25	30%
Não	4	5%	Não.	58	69%

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Neste sentido, vale também lembrar que o fato dos alunos, na sua grande maioria, realizarem um trabalho fora da área do curso que estudam (69%), pode trazer conseqüências como desmotivação, falta de articulação entre os estudos e o trabalho, além da não aplicabilidade da teoria na sua prática.

Em relação ao seu ingresso na educação a distância, 82% cursam pela primeira vez um curso na modalidade a distância e 18% são alunos que já estudaram em algum momento de suas vidas nesta modalidade de ensino. E ainda,

²² Segundo o gráfico de Dispersão da Idade dos Alunos Matriculados nos Cursos de Graduação por Modalidade, Fonte: MEC / Inep de Ensino – Brasil – 2010, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf

54% dos alunos estudam a menos de (1) um ano, o que representa, segundo os critérios de seleção das turmas, possivelmente os alunos da turma 4 do CSTGP.

Este percentual deve estar cursando o segundo módulo do curso, registrando assim como os alunos não-concluintes. Seguindo esta mesma perspectiva, constata-se que 46% dos alunos estão no curso há mais de (1) um ano, o que significa que são os alunos concluintes, matriculados no quarto e último módulo do curso, representando possivelmente a turma 3.

Desta forma, evidencia-se o aluno do CSTGP como um trabalhador, de idade adulta mediana (40% entre 26 e 35 anos), que pela primeira vez estão cursando a distância. Vale ressaltar ainda que, apesar de estar no mercado de trabalho, não desenvolvem atividades profissionais relacionadas ao seu curso.

A seção a seguir apresenta as análises realizadas a partir dos agrupamentos temáticos que envolvem a percepção dos alunos a respeito da avaliação online.

6.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ONLINE NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Para responder ao objetivo específico de identificar as concepções das práticas avaliativas da aprendizagem efetivadas no curso, em momentos online, suas finalidades, instrumentos e práticas; os alunos pesquisados foram indagados quanto: a sua percepção do que as avaliações online avaliam; os instrumentos utilizados; o grau de dificuldade nestas avaliações; suas dúvidas mais frequentes e sua percepção na representação por meio de uma única palavra que identifica-se melhor o momento da avaliação online.

Quando questionamos os alunos quanto aos instrumentos utilizados na avaliação online, entendendo como aquela realizada por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (Moodle), obtivemos a seguinte tabela de respostas:

Tabela 5 – Instrumentos utilizados na avaliação online

Instrumentos		
Fórum	61	74%
Trabalho em equipe enviado por correio eletrônico.	54	66%
Pesquisas.	41	50%
Testes objetivos.	39	48%
Provas.	38	46%
Relatório.	10	12%
Chats.	10	12%
Auto-avaliação.	7	9%
Fichas individuais.	6	7%
Entrevistas.	6	7%
Blogs.	4	5%
Videochats.	4	5%
Wiki.	3	4%
Portfólio digital.	2	2%
Quis.	1	1%
Outros	1	1%
Mapas conceituais.	0	0%
Google Docs.	0	0%
Podcasts	0	0%

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Vale lembrar que os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, então a soma das porcentagens pode ultrapassar de 100%. Assim, verificamos que, segundo os alunos, o instrumento mais utilizado nas avaliações online é o Fórum, ocupando 74%. O fórum como instrumento de avaliação pode estar mais a serviço de uma avaliação mediadora e dialógica que a serviço das práticas coercitivas da avaliação tradicional. Kratochwill (2006) corrobora

O processo de avaliação dialógica oportuniza ao docente mais do que o simples acompanhamento do processo, mas também a possibilidade de interferência e de reflexão sobre a própria ação, reconstruindo os próprios caminhos assim como possibilitando ao sujeito aprendiz a reconstrução dos seus caminhos também. A dinâmica da dialógica, que pode ser potencializada pelo fórum, permite ao docente a revisão dos conceitos, da metodologia e do próprio conteúdo e, por ser dialógica, também permite ao aprendiz a autoavaliação, (re)significando e reconstruindo a aprendizagem e o conhecimento. Os fundamentos da interatividade e da avaliação dialógica não só podem ser dinamizados a partir da utilização do fórum de discussão como também podem ser potencializados por suas características digitais, polifônicas e hipertextuais, permitindo o encontro de muitas vozes construindo e reconstruindo os significados (p. 114).

No entanto se continuarmos a observar a tabela de respostas, vamos encontrar vestígios de que os instrumentos utilizados nas avaliações online, como

testes objetivos (48%) e provas (46%), ainda estão presentes como práticas tradicionais advindas do que Hoffmann (1996) aponta como mitos e ritos cristalizados historicamente na prática avaliativa que apenas classifica. Neste sentido, vale também observar com um olhar mais cuidadoso a respeito da própria utilização do Fórum como instrumento avaliativo, pois nem sempre os instrumentos potencialmente inovadores se efetivam com tal. A isso depende do processo de mediação do professor.

O trabalho em equipe enviado pelo correio eletrônico (66%), segunda opção mais selecionada nas respostas dos alunos também evidencia duas sugestões possíveis de análise: tanto pode oportunizar o trabalho interativo e colaborativo, como pode engessar esta prática isolando suas possibilidades positivas à construção do conhecimento dependendo da maneira em que alunos e professores organizam esta ação.

Ao questionarmos sobre o grau de dificuldade da avaliação online, 67% dos alunos responderam que consideram “médio” o grau de dificuldade. Respectivamente, 20% dos alunos declararam que as avaliações online apresentam nível alto de dificuldade. O nível baixo de dificuldade ficou com 7% da opinião dos alunos e apenas 2% consideram que estas avaliações não apresentam nenhum grau de dificuldade.

Para identificar em que aspectos estas dificuldades se fazem presentes nas avaliações online, solicitamos ao aluno assinalar quais as dúvidas mais frequentes e as respostas podem ser observadas na seguinte tabela:

Tabela 6 – Dúvidas mais frequentes nas avaliações online

Tipo de dúvida	N	%
Em relação à correção	24	29%
Não tenho dúvidas	22	26%
Em relação ao conteúdo	19	23%
Em relação ao instrumento propriamente dito e/ou enunciado	13	15%
Em relação ao envio	5	6%

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Diante da Tabela 6 observamos que a maior dificuldade dos alunos nas avaliações online está relacionada a correção (29%), o que pode incidir no processo de aprendizagem e feedback mediados pelo professor. A correção de uma atividade

pode favorecer a aprendizagem na medida em que a mediação aconteça positivamente e que o aluno possa então elaborar e reelaborar suas idéias, buscando a construção e produção de seu conhecimento.

Se as dúvidas persistem na correção, alguns apontamentos podem ser levantados: os critérios podem não estar tão bem definidos e claros; os alunos sentem a necessidade de uma devolutiva maior que simplesmente um gabarito fechado com respostas pré-definidas ou a mediação realizada pelo professor no ambiente virtual de ensino e aprendizagem não está sendo suficiente para a aprendizagem.

É interessante que 2% dos alunos declararam não ter nenhuma dificuldade nas avaliações. Nesta segunda pergunta, quando solicitados que identifiquem onde estão as dificuldades, curiosamente este percentual cresce para 26%, conforme pode ser observado na Tabela 6. Assim, podemos inferir que os alunos que anteriormente classificaram o grau de dificuldade nas avaliações online como médio (67%) e alto (20%), não conseguem identificar suas dificuldades ou as opções de resposta não contemplaram todas as possibilidades.

As demais opções de resposta, ainda que com um percentual menor, podem ser consideradas também relevantes para a prática avaliativa realizada no ambiente online: 23% dos alunos apontam que sua dificuldade está relacionada ao conteúdo; 15% em relação ao instrumento utilizado e/ou enunciados de questões; 6% em relação ao envio. Percebe-se aí que as dificuldades tecnológicas das ferramentas já foram vencidas, de alguma forma, pois os alunos representam um público que está inserido numa sociedade cada vez mais conectada (MORAN, 2009). No entanto, as questões didáticas, pedagógicas e metodológicas, ligadas ao ensino e à aprendizagem continuam presentes na percepção dos alunos como: conteúdo, instrumentos, questões e enunciados.

Com o objetivo de “dar voz aos alunos”, realmente ouvindo sua percepção a respeito da avaliação online, realizamos algumas perguntas abertas. Selecionamos para esta análise duas perguntas: a pergunta de número 16 e a 26.

Quando questionados sobre o que as avaliações online avaliam, obtivemos uma devolutiva de (74) setenta e quatro respostas, das quais elegemos algumas para este momento:

- Aluno 11: “Ajudam e preparam para a prova presencial, obrigando o aluno a estudar”.
- Aluno 13: “Acredito que avaliam o mesmo desempenho como é feito nas avaliações presenciais. Porém são mais objetivas... o aluno tem acesso a rede para pesquisar mais informações (se tiver um determinado tempo) antes de responder as questões... então comparando as duas formas de avaliação, penso que a presencial é que realmente vai dizer se o aluno aprendeu ou não”.
- Aluno 21: “o esforço e as horas de dedicação ao estudo”.
- Aluno 23: “Elas na verdade fazem com que os alunos participem mais do conteúdo das Unidades Curriculares”.
- Aluno 32: “se ficou algum conhecimento na memória do estudante”.
- Aluno 83: “avaliam o que estamos aprendendo, o que estamos lendo e estudando da matéria para futuras aplicações nas provas”.

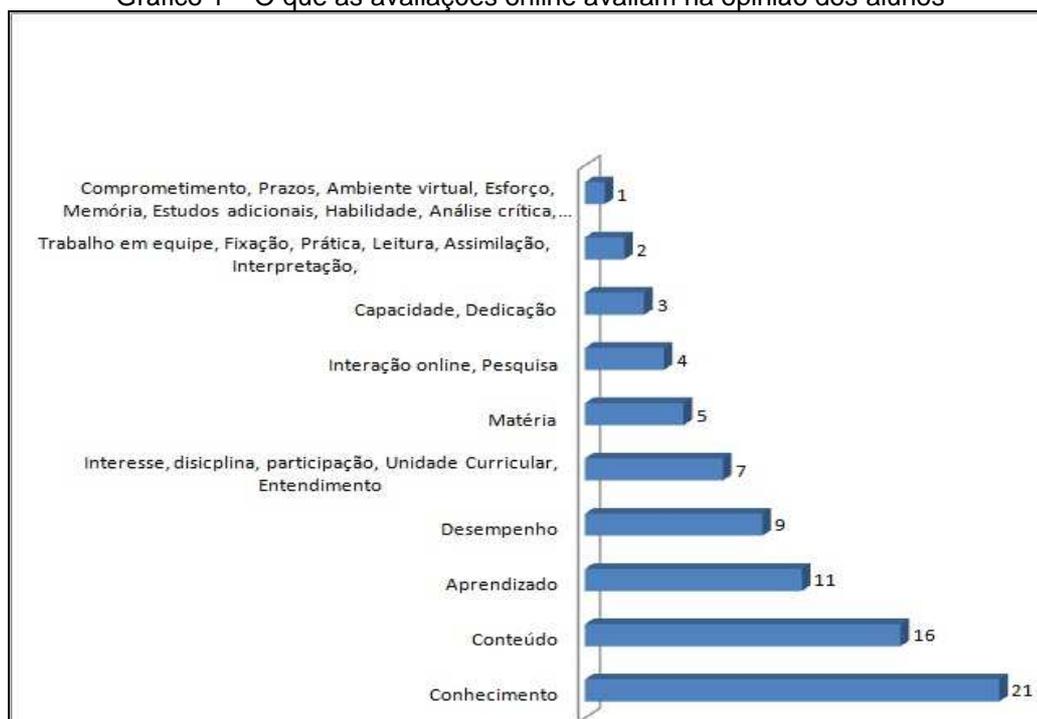
Nestas respostas, é possível perceber a forte relação entre a avaliação online e a avaliação presencial, fundamentalmente com um caráter de preparação para a prova presencial, além de servir como exigência ao estudo e a dedicação do aluno. Contrariamente a um momento de aprendizagem, estas respostas indicam muito mais o controle e a memorização.

Ainda assim, registramos algumas respostas que dão indícios de uma avaliação online mais interativa e colaborativa, que caminha para o início de um processo de mudança das práticas avaliativas tradicionais, vejamos:

- Aluno 31: “Aprendizado do conteúdo, interação entre os alunos/professores e a devida utilização de todos os recursos virtuais para o ensino”.
- Aluno 51: “trabalho em equipe dedicação do aluno ao buscar novos conhecimentos”.
- Aluno 65: “auxiliam na aprendizagem individual e incentiva as pesquisas”.
- Aluno 66: “acho que é uma forma de interação e de nos dedicarmos a aprender algo mais”.
- Aluno 73: “análise crítica tendo uma postura argumentativa construtiva”.

Diante de todas as respostas, realizamos um gráfico unindo termos reincidentes nas respostas dos alunos e indicando o número de vezes que estes termos aparecem:

Gráfico 1 – O que as avaliações online avaliam na opinião dos alunos



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

A partir das respostas dos alunos o termo que mais se repete é “conhecimento” com 21 incidências, seguido do termo “conteúdo” com 16 incidências e “aprendizado” com 11. Vale destacar que os termos interação online e pesquisa aparecem em 4 respostas, lembrando assim alguma referência ao caráter dialógico que o Fórum, instrumento mais evidenciado nas respostas dos alunos, apresenta à Educação online com possibilidade de mudança na realização de uma avaliação mediadora.

Quanto à percepção dos alunos no tocante ao momento de realização das avaliações online, perguntamos: ao realizar uma avaliação online, que palavra poderia representar melhor esse momento para você? Neste momento, os alunos poderiam utilizar somente uma única palavra que pudesse expressar o momento vivido. Nosso objetivo aqui foi de captar a essência que esta avaliação tem para o aluno do curso de CSTGP.

As respostas foram bem variadas, com algumas incidências devido aos sinônimos. Ainda assim, realizamos agrupamentos que puderam evidenciar a partir das palavras expressas, características que representam: permanências, mudanças e desafios. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 7 - Percepção dos alunos a respeito da avaliação online representada por palavras

Termo (palavra)	Freq.	%	Termo (palavra)	Freq.	%	Termo (palavra)	Freq.	%
Ansiedade / Nervosismo / Tensão	5	5,95	Aprendizado/ Aprendizagem	5	5,95	Evolução/ Inovação/ Modernidade	3	3,57
Aprovação / Aprovado	3	3,57	Conhecimento	4	4,76	Importante	2	2,38
Desafio	3	3,57	Comprometimento/ compromisso	2	2,38	Valorização	2	2,38
Superação	3	3,57	Agilidade	1	1,19	Apenas satisfatório por falta de feedback	1	1,19
Atenção	2	2,38	Avaliação	1	1,19	Bom	1	1,19
Concentração	2	2,38	Competência	1	1,19	Confiança	1	1,19
Dúvida/ incerteza	2	2,38	Compreensão	1	1,19	Distância	1	1,19
Expectativa	2	2,38	Dedicação	1	1,19	Ajuda ao aluno	1	1,19
Preocupação	2	2,38	Determinação	1	1,19	Falha no sistema	1	1,19
Preparação	2	2,38	Facilidade	1	1,19	Feedback	1	1,19
Complicado	1	1,19	Interação	1	1,19	Incentivo	1	1,19
Conceito Final	1	1,19	Participação	1	1,19	Interessante	1	1,19
Estudo	1	1,19	Mudanças			Satisfação	1	1,19
Fixação	1	1,19				Ótimo	1	1,19
Persistência	1	1,19				Praticidade	1	1,19
Qualificação	1	1,19				Visão	1	1,19
Tempo	1	1,19				Desafios		
Trabalho	1	1,19						
Permanências								

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Se observarmos a Tabela 7, veremos nas duas primeiras linhas as palavras mais repetidas nas respostas dos alunos, “ansiedade”, “nervosismo” e “tensão” (5)

seguidas de “aprovação” e “aprovado” (3); que nos apontam aspectos que caracterizam a permanência de sensações nos alunos expressadas por práticas avaliativas tradicionais encharcadas de ritos e mitos (HOFFMANN, 1996; GUERRA, 2007; BARLOW, 2006).

Assim, o que faz as permanências da prática avaliativa tradicional perpetuarem também na Educação Online está no fato de

A prática avaliativa dar-se em determinadas condições objetivas e estar vinculada, ainda que de maneira não consciente, a valores, representações, crenças, superstições, imaginário, mitos, conceitos, história de vida, desejos, tecnicidades, concepção de humanidade, de sociedade, concepções estas incorporadas em rituais sociais de origem remota, de tal forma que se apresentam hoje como naturais (VASCONCELLOS, 2010, p. 13).

Segundo Guerra (2007, p.43) “as práticas repetidas e assentadas na cotidianidade da escola geram uma cultura que vai configurando as expectativas, os rituais, as crenças, as normas e os valores vigentes no estabelecimento”, sendo que boa parte destas práticas estão relacionadas à avaliação do desempenho do estudante. Como corrobora Barlow (2006), o aspecto social e a forte carga afetiva da avaliação como responsável dos medos e ritos perpetuados em todos os níveis de ensino e em qualquer manifestação da avaliação da aprendizagem.

Desta forma é possível compreender o sentido dos termos utilizados pelos alunos para melhor representar o momento da avaliação online e percebemos que as permanências estão ainda à frente das mudanças, pois se torna “inquietante que, à medida que se avança no sistema educacional, a prática da avaliação torne-se mais perversa” (GUERRA, 2007, p. 45) a ponto de refletir nas respostas descritas acima.

Voltando a nossa Tabela 7, também é possível observar indicativos que representam uma possível mudança na percepção dos alunos referente à avaliação online quando nos deparamos com as seguintes expressões: “aprendizado”, “aprendizagem”, “conhecimento”, “compreensão”, “interação” e “participação”. Neste momento identificamos subsídios para que a avaliação mediadora e dialógica (HOFFMANN, 2009) aconteça na esfera online e que as expressões caracterizadas pelas permanências possam ser superadas; principalmente se o termo “aprendizagem” estiver cada vez mais valorizado nestas práticas.

Segundo Hoffmann (2009)

[...] se introduzirmos no Ensino Médio e Superior a problemática do erro numa perspectiva construtivista e dialógica, então esses dados sobre o aluno

transformar-se-ão em elementos fundamentais à produção de conhecimento educador/educando. A opção epistemológica está em corrigir ou debruçar-se investigativamente sobre a tarefa do aluno. Corrigir para coletar dados sobre a aprovação ou reprovação reflete a visão positivista da avaliação. Refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora (p.119).

Vasconcellos (2010) afirma a existência de indicativos de mudanças nas práticas avaliativas, mas também alerta sobre as mudanças que nem sempre são para o melhor. Neste ponto, destacamos as expressões que os alunos apontaram como desafios, como “evolução” e “inovação”, pois indicam mudanças, mas inevitavelmente são ainda desafios para as novas práticas.

Neste sentido, entendemos que é preciso ter claro a necessidade de mudança nas práticas avaliativas, sem esquecer que

A indicação da necessidade de mudança nos remete á necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudança é preciso compromisso com uma causa, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto a disposição afetiva, o querer (VASCONCELLOS, 2010, p.13).

Entendemos que as mudanças nas práticas avaliativas necessitam passar por uma postura diferenciada da avaliação (HOFFMANN, 2009), tendo como ponto de partida para esta mudança as dificuldades expressadas pelos alunos e as representações fortemente demonstradas nos dados até aqui analisados.

Mais uma vez compreendemos que é preciso conhecer e, nada mais significativo para se repensar a prática avaliativa online, do que ouvir os sujeitos envolvidos neste processo, sobretudo a respeito de sua aprendizagem.

Assim, se a aprendizagem pressupõe experiências vividas pelos alunos, que implicações a avaliação pode exercer sobre a aprendizagem individual e coletiva dos sujeitos? Ou ainda, que implicações as experiências vividas pelos alunos a partir do processo de ensino e de aprendizagem refletem na avaliação?

6.2.1 Implicações na aprendizagem dos alunos

A aprendizagem do aluno está diretamente relacionada a sucessão de aquisições constantes e dependentes das oportunidades que lhe são oferecidas, sejam elas em materiais impressos ou digitais, nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, no ciberespaço ou em qualquer outro tempo e espaço.

Partindo desta premissa é possível compreender as diferenças individuais dos alunos e ainda que seu entendimento não dependa exclusivamente da explicação clara do professor a respeito das questões que lhe são inferidas. Este entendimento se dá diferentemente de acordo com a sua vivência anterior, sua compreensão própria das situações somada ao processo de elaboração e reelaboração de seu pensamento (HOFFMANN, 2009).

Neste sentido, conferimos a importância neste estudo de investigar a rotina dos alunos em seus estudos, tanto no ambiente online, quanto fora dele. Mediante as respostas obtidas nas perguntas 4 e 5, realizamos a seguinte tabela que ilustra a dedicação dos alunos do CSTGP aos estudos:

Tabela 8 – Dedicação aos estudos

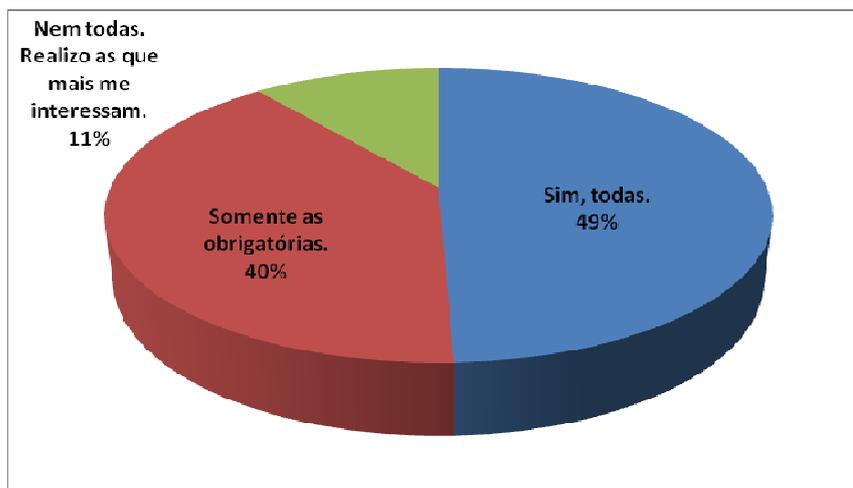
Tempo	No ambiente virtual de ensino e aprendizagem - Moodle		Fora do ambiente virtual de ensino e aprendizagem - Moodle	
1 hora diária	16	19%	20	24%
Mais de 1 hora diária	23	27%	26	31%
Menos de 1 hora diária	14	17%	11	13%
1 hora na semana	2	2%	1	1%
Mais de 1 hora na semana	21	25%	21	25%
Menos de uma hora na semana	4	5%	1	1%
Outros	4	5%	4	5%
Total	84	100%	84	100%

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

A Tabela 8 revela que os alunos do CSTGP, apesar de a grande maioria (89%) trabalhar, eles dispõem de mais de uma hora diária para se dedicarem aos estudos: 27% em estudos realizados no Moodle e 31% em estudos fora deste ambiente. A segunda opção evidenciada pelos alunos é a dedicação aos estudos de mais de uma hora semanal, seja no ambiente ou fora dele, equilibradamente ocupando 25% dos alunos.

Supostamente, se os alunos se dedicam de forma considerável aos estudos quanto ao tempo, esta mesma força expressiva pode aparecer também na realização das atividades? Vejamos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Realização das atividades propostas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Neste caso, observa-se que os alunos realizam as atividades propostas seguindo os seguintes critérios: 49% dos alunos realizam todas as atividades, 40% seguem a obrigatoriedade apenas realizando aquilo que realmente será cobrada sua participação e 11% dedicam-se as atividades que mais lhe interessam para sua aprendizagem.

É possível que a expressão da participação dos alunos na realização das atividades esteja ligada aos critérios de avaliação estabelecidos no Guia do aluno, conforme já mencionamos no capítulo anterior, onde as atividades, obrigatórias ou não, são observadas e acompanhadas pelos tutores e professores.

Para compreender as implicações da avaliação online na aprendizagem dos alunos, perguntamos: como você classificaria o grau de importância da avaliação online em seu processo de aprendizagem? Ao considerarmos que a prática avaliativa não pode ser resumida a avaliação do desempenho do aluno como produto final de seu empenho e esforço, mas é capaz de favorecer a aprendizagem; precisávamos investigar a opinião dos alunos a respeito desta relação.

De acordo com as respostas obtidas, é possível concluir que a grande maioria dos alunos considera a avaliação online importante para seu processo de aprendizagem, já que 95% dos alunos classificaram como “importante” ou “muito importante”, ou seja, há sim implicações da avaliação online na aprendizagem dos alunos. Apenas 5% dos alunos consideram esta avaliação “pouco importante” para sua aprendizagem; conforme pode ser observado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Grau de importância da avaliação online no processo de aprendizagem dos alunos



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Vale destacar que na dinâmica das aprendizagens, os percursos são individuais, diferenciados e coletivos; e que as propostas pedagógicas das atividades podem ou não mobilizar os alunos a aprender, a experimentar e a expressar o conhecimento (HOFFMANN, 2008).

Segundo Hoffmann (2008)

A avaliação mediadora é de caráter longitudinal (acompanha a evolução das aprendizagens nos vários tempos e no espaço dos múltiplos fazeres) e alcança significado por meio de uma visão de conjunto (diversas situações e manifestações do aluno em articulação e complementação) (p. 34).

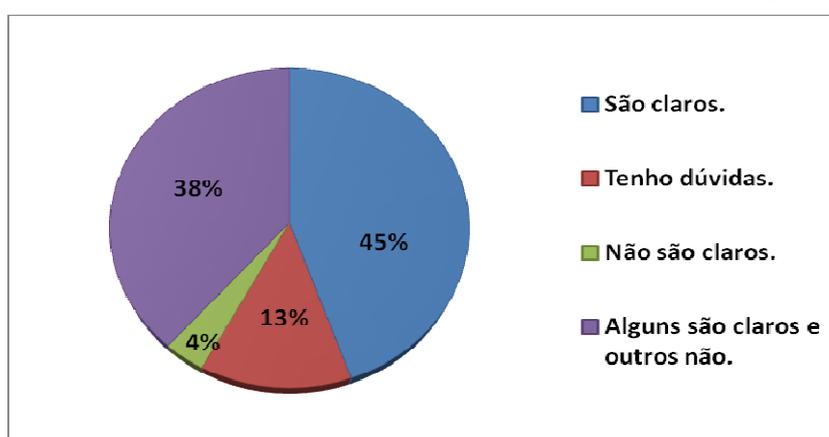
Neste sentido, uma avaliação pautada na mediação e na dialogicidade, pode favorecer a aprendizagem, pois o “olhar avaliativo percorre o contexto e absorve a multiplicidade desse cenário e os vários momentos de aprendizagem do grupo” (HOFFMANN, 2008, p. 53), na medida em que se dispõe a observar, refletir e favorecer as melhores oportunidades aos alunos, na sequência de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem.

6.3 O TRILHAR DE UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO

No percurso do tratamento e análise dos dados coletados identificamos alguns elos da avaliação online, como: critérios e coerências entre avaliações, entre atividades e conteúdos e as avaliações presenciais. Para facilitar nossas análises realizamos o agrupamento de questões respeitando os elos apontados acima.

Questionamos os alunos quanto a clareza dos critérios da avaliação da aprendizagem, englobando tanto o Guia do aluno quanto os critérios dos professores e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 4 – Clareza dos critérios das avaliações da aprendizagem



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Os alunos apontaram que os critérios são claros (45%), mas vale lembrar que 38% afirmam que alguns critérios utilizados nas práticas avaliativas são claros e outros não. Neste sentido, se somados os alunos que apresentam dúvidas, aos que declaram definitivamente a falta de clareza nos critérios avaliativos e ainda aqueles opinaram a falta de clareza em alguns destes critérios, temos a representatividade de 55%.

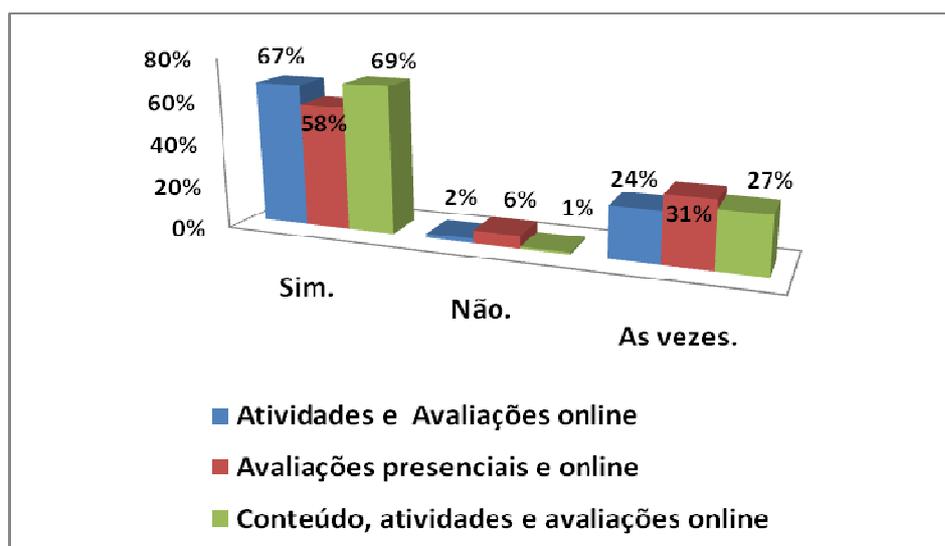
Este é um dado que merece a atenção tanto da equipe pedagógica, quanto dos professores e tutores do CSTGP. Uma vez que os critérios não são claros o suficiente para os alunos, os processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem podem estar comprometidos. No entanto, ainda que os critérios sejam claros aos alunos, estes não devem ocupar o determinismo ideológico do controle e da punição; pois assim estariam no caminho contrário ao da aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2008)

Não há critérios de avaliação, por maior conhecimento pedagógico e dos alunos que venha a ter educador, que dêem conta da riqueza e da complexidade do aprender. Não há definição de critérios, em nenhuma circunstância (de concurso, de escola, de avaliação externa), capaz de dar conta das novidades, do ato de criação da natureza humana. [...] critérios de avaliação devem ser sempre, conscientemente, pontos de partida do olhar avaliativo, jamais pontos de chegada e, como tal, abrir-se à perspectiva multidimensional concernente ao aprender e aos jeitos diferentes de aprender dos alunos (p. 29).

Além dos critérios, questionamos os alunos quanto à coerência entre os seguintes instrumentos: as atividades propostas e as avaliações online; as avaliações presenciais e as avaliações online; e a coerência entre os conteúdos abordados, as atividades propostas e as avaliações online; conforme ilustra o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Coerência entre conteúdos, avaliações e atividades



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

A princípio, observamos que, de uma maneira geral, há sim coerência entre os instrumentos questionados, sendo que a maior coerência está na relação entre os conteúdos, atividades e as avaliações online (69%). Quando relacionamos as atividades propostas e as avaliações online, este índice tem certa baixa (67%), porém é na coerência entre a avaliação presencial e a avaliação online que observamos uma queda no índice mais significativa (58%).

Ainda assim, não se pode desconsiderar os índices de coerência apresentados pelos alunos como “às vezes” e “não existentes”. Mesmo que estes representem um número menor de respostas, elas existem e precisam ser

consideradas, principalmente no que se refere ao planejamento e elaboração destas atividades, conteúdos e avaliações.

Da mesma forma que questionamos as avaliações online, também direcionamos aos alunos a perguntas referentes a instrumentos utilizados, grau de dificuldade e dúvidas mais frequentes nas avaliações presenciais. O objetivo aqui não é de comparação, mas de evidenciar a percepção dos alunos quanto à avaliação da aprendizagem, percebendo assim permanências e mudanças em suas práticas.

Quanto aos instrumentos utilizados nas avaliações presenciais, é possível evidenciar a forte presença da prova, seja ela com questões somente objetivas, questões mistas ou discursivas; conforme se observa na Tabela seguinte:

Tabela 9 – Instrumentos utilizados nas avaliações presenciais

Prova escrita objetiva	63	76%
Provas mistas com questões discursivas e objetivas	54	65%
Trabalhos escritos em grupo	38	46%
Prova escrita discursiva	29	35%
Trabalhos escritos individuais	27	33%
Relatórios	9	11%
Auto - avaliação	6	7%
Provas orais	1	1%
Outros	0	0%

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Segundo Hoffmann (2009) avaliação da aprendizagem não deveria ser sinônimo de prova, pois compreende possibilidades mais significativas e abrangentes. Neste sentido, Silva (2003) alerta que

Restringir avaliação aos testes finais e aos aprendentes implica não avaliar certos aspectos dos estudantes como desempenho oral, a capacidade investigativa e a participação em trabalhos em grupos, nem tampouco o desenvolvimento da aquisição dos conceitos testados finalisticamente e também não toma a intervenção didática como objeto da avaliação (p.15).

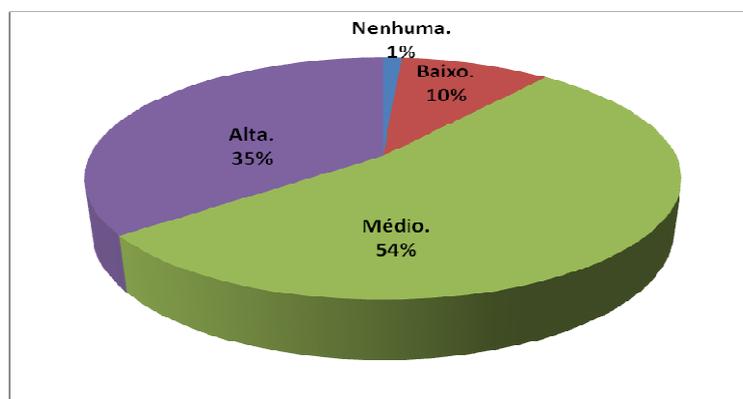
Esta tendência de utilização de provas presenciais objetivas (76%) não está ligada a obrigatoriedade de exames presenciais exigida pelo Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, mencionado no capítulo 5; pois a lei não indica o tipo de instrumento que deve servir como avaliação da aprendizagem do estudante.

Também não está ligada a algum critério do projeto pedagógico do curso, pois este faz referências a outros tipos de instrumento para o momento presencial além da prova objetiva, como por exemplo: trabalhos em equipe, portfólio, pesquisas, provas e testes dirigidos presenciais, projetos e relatórios (IF-SC, 2006). O que deveria caracterizar nas respostas dos alunos um equilíbrio maior entre as opções assinaladas, ainda que o trabalho em grupo ocupe (46%) de escolhas.

O curioso é que muitas instituições não estão de acordo com a necessidade das avaliações serem presenciais, mas as reduzem a provas de múltipla escolha. O MEC fala em avaliações presenciais, não em provas necessariamente. Poderiam ser realizadas, nesses momentos presenciais, diferentes atividades como seminários, apresentação de resultados de projetos, discussões orais e muitas outras, além de provas (MORAN, 2009, p.66).

Ao questionar sobre o grau de dificuldade das avaliações presenciais, o grau considerado alto pelos alunos aumentou para 35%, ou seja 15% a mais em relação aos dados analisados na seção 6.2, referentes à avaliação online. Vejamos o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Nível de dificuldade nas avaliações presenciais



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Se somados os graus considerados pelos alunos como sendo “alto” e “médio”, teremos 89% de dificuldade nas avaliações presenciais. Se traçarmos um paralelo entre grau de dificuldade e o maior uso de instrumentos de provas objetivas, é possível compreender a existência de um dos mitos da avaliação no ensino médio e na universidade afirmados por Hoffmann (2007): “provas finais, extensas e sobretudo objetivas são os instrumentos mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento” (p. 85).

As provas objetivas facilitam e reduzem o tempo de correção, tornando o processo avaliativo muito mais objetivo, eliminando o peso do acaso nas respostas e da subjetividade presentes na avaliação. Em se tratando da Educação online, onde

o tempo adquire uma velocidade muito maior, onde o número de provas a serem corrigidas são sempre crescentes, e muitas vezes este processo é realizado pelo tutor mediante gabarito fornecido pelo professor.

Segundo Guerra (2007)

Esse desejo de alcançar a objetividade e essa pretensão de identificá-la com a justiça ocultam muitos dos fenômenos mais interessantes do processo de ensino e de aprendizagem. Que tipo de aprendizagem é potencializado pela aplicação das provas objetivas? Leva-se em consideração a importância de tarefas tão ricas como a compreensão, a análise, a opinião, a criação, a síntese, a argumentação e a crítica? Pode-se considerar justa uma prova que se aplica a todos igualmente, sem levar em conta as condições das quais parte cada estudante e suas habilidades específicas para enfrentar a aprendizagem e a avaliação? (p.49).

No que diz respeito às dúvidas mais frequentes dos alunos em relação as avaliações presenciais, contraditoriamente ao alto grau de dificuldade, 30% assinalaram a opção “não tenho dúvidas”, conforme pode ser visto na Tabela 10:

Tabela 10 – Dúvidas mais frequentes nas avaliações presenciais

Não tenho dúvidas.	25	30%
Em relação ao conteúdo.	24	29%
Em relação a correção.	19	23%
Em relação ao instrumento propriamente dito e/ou enunciado.	10	12%
Em relação ao envio.	5	6%

Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

As dúvidas dos alunos que mais são evidenciadas nesta tabela estão relacionadas ao conteúdo (29%) e a correção (23%). Confirma-se, como já mencionamos na seção 6.2, a importância da correção e do feedback ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento do aluno. Percebemos ainda, que antes de falarmos em avaliação online ou avaliação presencial, falamos em avaliação da aprendizagem; ambas são avaliação por assim se constituírem é importante estender um olhar mais aproximado daquilo que os alunos estão nos dizendo nestas respostas.

Neste caminho de aproximação, buscamos mais uma vez oportunizar uma pergunta aberta aos alunos, repetindo o mesmo questionamento realizado sobre a avaliação online: “Na sua opinião o que as avaliações presenciais avaliam?”.

Inicialmente vamos citar algumas respostas dos alunos na íntegra, vejamos:

Aluno 12: “As presenciais tem o poder de serem mais longas o que as tornam mais difíceis e assim a peneira do estudo é maior”.

Aluno 13: “O desenvolvimento (aprendizado) do aluno, também é uma garantia de que o aluno não usará outros meios para realizar a prova. como; cola ou acesso as respostas por meio da internet.”

Aluno 17: “O conhecimento adquirido no decorrer das seis semanas.”

Aluno 25: “somente avaliam o que é escrito, a participação em aula não é avaliada. Se você é participativo, no final a avaliação será igual aquele aluno que nunca se manifestou.”

Aluno 30: “Somente o que está no material impresso e as explicações do professor.”

Diante das respostas dos alunos, é possível perceber o caráter tradicional das avaliações presenciais no CSTGP; ainda que os pressupostos teóricos da Instituição e do curso apresentem sobre uma avaliação processual e formativa, um currículo flexível e uma educação de cunho interacionista, que objetiva o desenvolvimento de competências.

Ao ler as declarações dos alunos o discurso parece estar cada vez mais distante do que realmente acontece nas práticas avaliativas. As respostas dos alunos 39, 79 e 83 representam esta realidade e nos indicam um sinal de alerta para a Educação Online:

Aluno 39: “apenas conhecimento de forma quantitativa.”

Aluno 79: “Avaliam se o aluno gravou o conteúdo.”

Aluno 83: “Apenas avaliam em parte o nosso conhecimento, muitas vezes as aulas com assuntos polêmicos e de interesse da maioria são muito mais produtivas do que os assuntos destacados na provas. Portanto, a prova avalia apenas uma pequena parte do nosso conhecimento.”

Este alerta nos faz lembrar a concepção “bancária da educação” (FREIRE, 1975), em que suas raízes profundas parecem vencer o tempo, invadindo sorratoriamente a prática pedagógica da Educação Online. Se entendermos que a avaliação da aprendizagem é inerente a prática pedagógica, é possível que ao estar infiltrada concepção de uma “educação bancária” (FREIRE, 1975), desenvolvemos uma “avaliação bancária da aprendizagem” (ROMÃO, 2008).

Na educação e na avaliação “bancárias” os alunos se transformam em meros arquivos especulares das “verdades” descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas. E antes especulares não praticam o ato cognoscente, já que sua tarefa se resume ao registro e ao reflexo (repetição) do depósito que lhe foi confiado. Aí a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento (ROMÃO, 2008, p. 88).

Neste sentido, em virtude do alerta que nos faz a percepção dos alunos a respeito de seu processo de avaliação da aprendizagem, nossa próxima seção

analisa mais alguns aspectos dos dados obtidos deste estudo: as interações online e as diferenças na avaliação.

6.4 ENTRE O PERMANECER E O MUDAR NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ONLINE

Quando estruturava e tratava os dados coletados neste estudo, não fazia ideia o quanto seria significativo o título desta seção, pois realmente a avaliação da aprendizagem online vivencia um momento de transição entre o permanecer e o mudar. As práticas avaliativas online convivem ao mesmo tempo com características que refletem a concepção tradicional da avaliação e iniciativas inovadoras possibilitadas, sobretudo pelas tecnologias digitais.

Esta posição dicotômica e contraditória da avaliação, obrigatoriamente não tem prazo definido para mudar. Ainda que as tecnologias digitais da internet favoreçam esta mudança, não bastam; pois é a mediação e o posicionamento dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo que determinam suas escolhas e por consequência, suas práticas para além dos discursos.

Para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo; não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O que altera a realidade é a ação e não as elucubrações mentais; é através de sua prática que o sujeito deixa sua marca no mundo. Isto é claro e até relativamente bem aceito entre os educadores. No entanto a recíproca também é verdadeira: não adianta ter uma prática nova marcada pelo espírito velho; assim, por exemplo, de que vale trabalhar com parecer descritivo ao invés de nota, se o parecer também é usado para classificar o aluno? É preciso mudar a postura, o que implica a alteração tanto da concepção quanto da prática (VASCONCELLOS, 2010, p. 25).

Quando falamos em mudanças de concepção e de postura, não vinculamos unicamente ao professor e instituição, mas como já mencionamos em outros momentos, o aluno também é sujeito envolvido na prática avaliativa e muitas vezes trazem uma cultura avaliativa tradicional que interrompe os caminhos de ações inovadoras na avaliação da aprendizagem.

A cultura avaliativa tradicional é fruto das culturas que regem todo o fazer educativo como: a cultura da subordinação; da competitividade; do resultado; da segurança; da objetividade; do êxito; do evidente; da imediatividade; da astúcia ou do artifício; da homogeneidade e do individualismo (GUERRA, 2007).

Guerra (2007) lembra que para enfrentar esta cultura avaliativa tradicional é preciso em primeiro lugar analisar o modo como os traços da cultura gerados pela avaliação se formam, se desenvolvem e se mantêm; questionando e investigando as práticas profissionais. Em segundo lugar, “é preciso enfrentar as características que têm de ser atenuadas com uma visão crítica dos interessados” (GUERRA, 2007, p. 53). Em terceiro lugar, é preciso modificar as situações de aprendizagem que dão lugar aos traços negativos que encontramos na própria cultura escola.

Segundo Moran (2010)

“as mudanças na educação dependem também dos alunos. alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador” (p.17).

Neste sentido, questionamos os alunos sobre um dos aspectos considerados fundamentais da Educação Online, que podem trazer indícios de inovação nas relações de aprendizagem e de avaliação: a interação. Assim, questionamos aos alunos: “Nas disciplinas do curso, as atividades proporcionam interações online?”.

De acordo com a devolutiva dos alunos, 74 dos alunos apontaram que as atividades realizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem proporcionam interações online, isso corresponde a 94% do grupo de respondentes. Apenas (4%) afirmam que estas atividades não proporcionam interações online e 2 alunos não responderam a este questionamento.

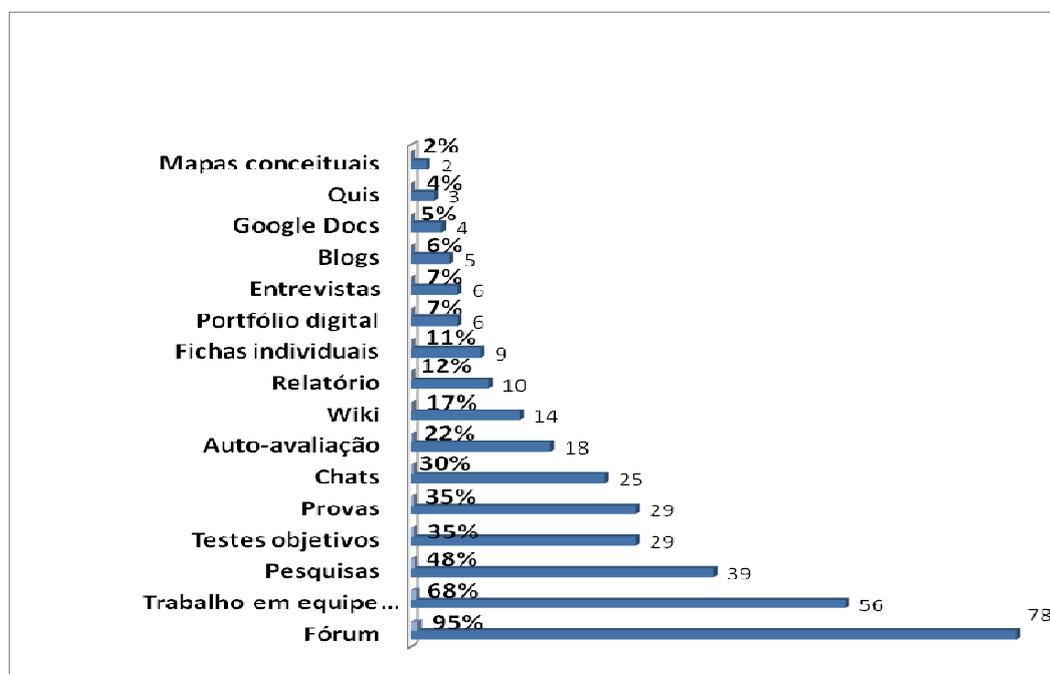
Segundo Kratochwill (2006)

As tantas formas possíveis de interação são possíveis e pertinentes no ambiente digital, enfatizando-se uma de suas especificidades: a interatividade, pois na educação on-line pode-se considerar que as interfaces, as ferramentas, o hipertexto e tantos outros recursos disponíveis podem proporcionar um fazer pedagógico mais interativo, tanto no âmbito da interação quanto da interatividade, mediatizado pelo mundo, pelo ciberespaço e pelo educador. [...] Desta forma, a dialógica e a interatividade são conceitos pertinentes ao AVA e não podem ser desconsiderados nos processos de ensinar, aprender e avaliar em educação on-line (p. 18).

Para identificarmos quais atividades proporcionam este tipo de interação, seguimos com um segundo questionamento, indicando várias opções de resposta, onde os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, como: fichas individuais, testes objetivos, provas, relatório, portfólio digital, auto-avaliação, entrevistas, fórum, pesquisas, chats, blogs, videochats, trabalho em equipe enviado por correio eletrônico, mapas conceituais, wiki, Google docs, podcasts, Quis e ainda a opção outros.

O Gráfico 7 reflete o resultado das respostas dos alunos do CSTGP, indicando o fórum como a principal atividade que proporciona interações online, com 78 escolhas, o que representa 95% das opções. Vejamos o gráfico:

Gráfico 7 - Atividades que proporcionam interação online



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

Assim, observamos que o fórum ocupa duas posições importantes no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do curso: o instrumento mais utilizado nas avaliações online e a atividade mais freqüente nas interações online.

No entanto, “o poder da interação não está fundamentalmente nas tecnologias mas nas nossas mentes” (MORAN, 2010, p.63). É o uso crítico, construtivo, dialógico e mediador que oportuniza a interação online, não a ferramenta pela ferramenta.

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder (MORAN, 2010, p.63).

Na sequência do gráfico 7, outras atividades também ocupam significativa importância nas interações online dos alunos, como o “trabalho em equipe enviado por correio eletrônico” com 56 escolhas e as pesquisas com 39 escolhas. Segundo

Vasconcellos (2010) estas atividades proporcionam além da interação coletiva, permite: a comunicação, a expressão daquilo que foi pensado e realizado, confronto de pontos de vista diferentes, a aprendizagem colaborativa, o tempo para refletir, pesquisar e elaborar as hipóteses.

É possível observar ainda, que entre as atividades mais apontadas pelos alunos estão as “provas” e “testes objetivos” com 29 escolhas, ocupando o terceiro lugar no gráfico. Ao considerar o caráter estático e tradicional destas duas atividades, fica claro que as permanências sobrevivem no ambiente virtual. Porém, também nos indica a possibilidade de os alunos realizarem discussões online a respeito de suas respostas às questões das provas e testes. Dessa maneira, esta interação se daria fora do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, fora do controle e dos olhos do professor, ou seja, em chats ou redes sociais.

As atividades menos apontadas pelos alunos foram entrevistas e portfólio digital com 6 escolhas, Blogs 5, Google Docs 4, Quis 3 e mapas conceituais 2. De acordo com os pressupostos teóricos apresentados neste estudo, é interessante que tanto a avaliação quanto as atividades utilizem-se de recursos diversos para que, dessa forma, a visão do processo de ensino e de aprendizagem seja mais completa. Corroborando Hoffmann (2008)

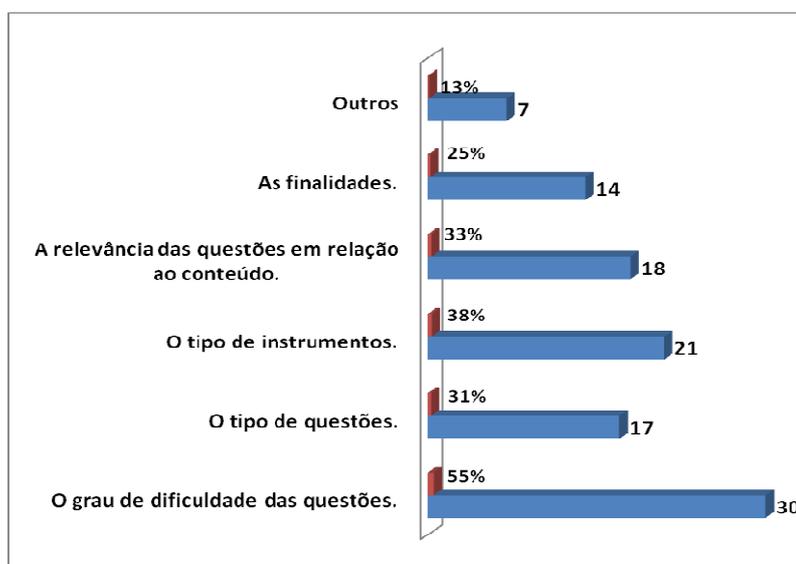
Propor tarefas que suscitem diversas formas de representação do conhecimento também contribui para a maior tomada de consciência pelo aprendiz das ideias em construção, porque exige novas possibilidades de reorganização de conhecimentos internalizados [...] Para além das atividades diversificadas, a avaliação mediadora exige a organização de experiências educativas diferenciadas. O que significa fazer propostas diferentes aos alunos, articuladas às suas necessidades e possibilidades individuais (p. 101).

Pelas respostas dadas ao questionário, verifica-se a presença de testes objetivos e provas como instrumentos utilizados tanto na avaliação presencial quanto na avaliação online, conforme já mencionamos anteriormente. Sendo assim, as perguntas números 20 e 22 poderiam esclarecer melhor esta questão. Perguntamos aos alunos: “Você considera que há diferenças entre a avaliação presencial e avaliação a distância?”. Diferentemente daquilo que constatamos em relação a utilização dos mesmos instrumentos para avaliação, seja ela presencial ou online; 70% dos alunos responderam que há sim diferenças entre estas avaliações.

Questionamos ainda: “Caso responda sim na pergunta anterior, poderia citar quais seriam na sua opinião essas diferenças?” As opções de respostas eram as seguintes: o grau de dificuldade das questões, o tipo de questões, o tipo de

instrumentos, a relevância das questões em relação ao conteúdo, as finalidades e outros. Vale destacar que os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, e neste caso a soma das porcentagens pode ultrapassar 100%. Vejamos as respostas obtidas na ilustração do Gráfico 8:

Gráfico 8 – Diferenças entre as avaliações online e as avaliações presenciais apontadas pelos alunos do CSTGP



Fonte: Dados primários (questionário, 2011)

De acordo com o gráfico observa-se que as diferenças mais significativas segundo a percepção dos alunos estão em relação ao “grau de dificuldade das questões” e o “tipo de instrumento”, respectivamente com 30 e 21 escolhas. No entanto, as diferenças parecem estar de forma mais distribuída, uma vez que seguimos com 18 escolhas para “a relevância das questões em relação ao conteúdo”, 17 escolhas sobre “o tipo de questões” utilizadas e 14 quanto à “finalidades” da avaliação.

Na opção “outros” com 7 escolhas, o aluno poderia descrever que outras diferenças ele considerava entre as avaliações online e presenciais. Ainda que ocupe um número nem tão expressivo diante dos alunos pesquisados, seus depoimentos oferecem subsídios interessantes para nossa análise: a referência a nota, ao tempo para realização, a cola e a não presença do professor para sanar dúvidas no momento da avaliação.

Aluno 7: “Ao menos no meu curso o conceito de avaliação a distância, entendo que são as atividades, questionários que compõem a nota do aluno. A principal diferença está no tempo para resolução e discussão da mesma”.

Aluno 34: “A possibilidade de “cola” que há na avaliação a distância”.

Aluno 72: “O professor não está presente para tirar as dúvidas que surgem na hora de execução da atividade”.

A partir destes relatos, mais uma vez evidenciamos elementos que condizem com as permanências da concepção tradicional da avaliação, como a preocupação com a nota, o rito do tempo para realização da avaliação e o rito da cola, agora também de forma digital, mais conhecido pelos professores e tutores como plágio. A respeito da cola ou plágio, trata-se de um dos aspectos da cultura avaliativa tradicional que também coabitam sobre os alunos; a cultura da astúcia e do artifício (GUERRA, 2007) para se chegar ao foco da aprovação a qualquer custo. Quanto a referência as notas, Hoffmann (2008) afirma que estas são classificatórias, padronizam, superficializam, são muitas vezes arbitrarias e privilegiam a competição.

Notas e conceitos são superficiais e genéricos em relação à qualidade das tarefas e manifestações dos alunos. Embora considerados mais precisos e menos arbitrários pela maioria dos educadores e leigos, que pressionam no sentido da conservação dessa forma de expressão do desempenho dos alunos, eles representam um forte entrave ao entendimento dos percursos individuais de aprendizagem, porque generalizam e padronizam aspectos muito diferentes de tais percursos, reforçando, justamente o poder arbitrário das decisões em avaliação e incorreto em prejuízos sérios quanto à intervenção do professor (HOFFMANN, 2008,p 49).

A não presença do professor realmente difere a avaliação presencial da avaliação online, pois esta segunda o aluno tem a facilidade de dialogar, estabelecer uma interação com o seu professor, através das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, e então sanar suas dúvidas para a realização da atividade avaliativa proposta. Quanto à avaliação presencial, trata-se de uma grande dificuldade da Educação Online a não presença do professor nestes momentos, pois o aluno realiza sua avaliação no pólo presencial e só poderá estabelecer uma interação com o seu professor depois de realizar a atividade.

Após evidenciarmos que em alguns aspectos da prática avaliativa já avançamos, mas que estamos ainda na convivência entre o permanecer e o mudar buscamos possibilidades para uma avaliação mediadora e dialógica, que contribua muito mais para as mudanças que para as permanências tradicionais da educação. Para tanto, a última pergunta de nosso questionário pode elucidar elementos mais claros a respeito da percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem online. Vejamos na seção seguinte.

6.5 EM BUSCA DE POSSIBILIDADES

Para este momento reservamos a pergunta 27 de nosso questionário, pois se trata uma questão aberta onde os alunos puderam expressar suas sugestões para o aprimoramento das avaliações online. Já no tratamento dos dados, percebemos que alguns alunos foram além da questão proposta, seus depoimentos abarcaram situações que lhe são pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Neste questionamento obtivemos a participação de 61 alunos, sendo que destes, 5 alunos declararam não ter nenhuma sugestão para as avaliações online, mas dois alunos se manifestaram a favor da prática avaliativa vigente no curso.

Aluno 53: "Acredito que estão dentro do alcance de todos, deve continuar da mesma maneira que já esta sendo".

Aluno 83: "Com o conhecimento que tenho em relação ao ensino a distancia, não tenho nada a descrever, em relação a tudo gostei muito de ter feito uma faculdade A DISTANCIA, aprendi bastante".

Na avaliação da aprendizagem, como em qualquer outro momento de avaliação, a correção e a devolutiva ao aluno tornam-se fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem. Na Educação Online utiliza-se o termo feedback para esta mediação que o professor faz após a correção de uma atividade ou avaliação. Trata-se do retorno do professor a respeito das elaborações realizadas pelos alunos, em que estes podem acompanhar os progressos de sua aprendizagem.

Os alunos do CSTGP entendem esta importância, pois observamos que em várias respostas desta última questão a necessidade do feedback foi apontada:

Aluno 1: "Ao retornar o feedback, apontar os erros e os acertos nas referidas questões".

Aluno 9: "Quando ocorrer uma resposta errada nas atividades proposta, seria necessário uma breve explicação do que está errado e qual forma correta de tal questão estar exata".

Aluno 28: "Creio que obtendo as respostas quando for efetuada questões objetivas. Somente em algumas matérias obtivemos as respostas".

Aluno 37: "No caso dos trabalhos, que eles possam ser corrigidos e dada uma resposta do que foi produzido para que possamos saber se estamos no rumo certo ou não, na grande maioria das vezes fazemos o trabalho e durante aquela matéria nunca sabemos se estamos indo certo ou não e só no conceito final é que temos a boa ou má notícia da nota do trabalho. Não há retorno do que estamos produzindo."

O relato de alguns alunos em relação ao feedback de suas avaliações, também envolvem aspectos de ordem técnica, como o uso de símbolos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, especificidades de disciplinas que necessitam de

arranjos nas ferramentas, uma vez que estas abrangem cálculos, números e fórmulas; como é possível observar na resposta do aluno (31):

Aluno 31: “Minha sugestão seria no tocante a disciplina de matemática aplicada, quanto ao uso de símbolos no AVA. Gerou muita polêmica nessa disciplina, pois em nossas respostas usamos pontos, símbolos, etc e estes não foram aceitos, aí fica o jogo de empurra (o professor diz que a culpa é do sistema, tutores e coordenador dizem que quem determina o que deve ser aceito pelo sistema é o professor) e assim o prejudicado acaba sendo o discente.”

Segundo Hoffmann (2009) o retorno do professor ao aluno sobre suas avaliações, não pode estar pautado em comentários que signifiquem censuras, mas apontar seus avanços, idéias interessantes, encaminhar questões sobre algumas respostas incompletas, apontar relações entre um exercício e outro. Neste momento vale destacar a sugestão do aluno (84):

Aluno 84: “Em todo aprendizado é importante o feedback para o aluno acompanhar e aprimorar seu desempenho. Isso não ocorre nas provas presenciais, quando o aluno, na maioria das vezes, fica sem saber quais questões acertou ou errou. As falhas fazem parte do aprendizado, quando se sabe os erros para reflexões, questionamentos e aprimoramentos. Para isso, é necessário não só a apresentação de gabaritos e sim postar no ambiente os erros e acertos, da mesma forma das correções de atividades obrigatórias que tem como objetivo a fixação de conhecimentos.”

Dessa maneira o feedback pode se tornar uma das possibilidades da avaliação online que favoreça a aprendizagem, pois neste momento a mediação do professor também acontece. Entendemos, que sem retorno ao aluno de suas atividades ou avaliações, não existe acompanhamento processual e muito menos a avaliação a avaliação mediadora e dialógica. Corroboramos Hoffmann (2009)

O comentário do professor valoriza e desafia o aluno a prosseguir no seu trabalho. Desde, é claro, que tenha o caráter de questionamento, de sugestão, de encaminhamento a novas descobertas, ao invés do caráter tradicional de censura, de simples constatação dos erros (p.88).

Nas sugestões apresentadas pelos alunos, destacamos algumas que expressam a opinião dos alunos em relação as atividades e as avaliações em equipe. Um aluno aponta o trabalho em equipe como a pior maneira de avaliação:

Aluno 6: “Já a pior maneira de avaliação são as atividades que devem ser executadas em grupos, para mim um grupo prescinde afinidade, que haja ao menos um laço que envolva você aos demais alunos, o que não posso dizer em um curso a distancia, onde encontramos as pessoas somente uma vez por semana, durante duas horas, nas quais não podemos conversar, conhecer um ao outro, apenas assistir a aula. Enfim, é a pior atividade, falta comprometimento dos envolvidos, falta o embate de ideias.”

Já outros alunos, entendem o trabalho em equipe como uma atividade favorável e importante para aprendizagem, mas também criticam e apontam suas dificuldades, como os alunos a seguir:

Aluno 55: “Embora sendo importantíssimas para a interação, capacidade de trabalho em equipe etc, sugiro que somente sejam feitos em grupos atividades complementares e outras atividades. Da forma atual, às vezes, alguns alunos se esforçam, cumprem a sua parte no grupo, pesquisam, colaboram e no final o aluno responsável não posta a atividade, prejudicando os demais. Não concordo com esse mecanismo que impõe aos demais a dependência em um membro do grupo.”

Aluno 82: “Mais trabalhos individuais e menos em grupos, pois temos dificuldade de nos encontrarmos.”

Como já mencionamos, o trabalho em equipe pode favorecer a aprendizagem colaborativa, a interação e o processo de construção de conhecimento. No entanto, a mediação do professor torna-se fundamental para que as dificuldades apontadas pelos alunos possam ser superadas.

Neste processo de mediação há que se considerar as especificidades da Educação Online, buscando auxílio nas ferramentas disponíveis do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem e na internet, para favorecer a realização do trabalho em grupo de forma desafiadora e atraente, ultrapassando o caráter enfadonho das dificuldades declaradas pelos alunos pesquisados.

Moran (2006) aponta para as possibilidades da avaliação online parte da aprendizagem:

No ambiente virtual, o professor pode atuar como orientador de pesquisa, de projetos, como consultor, tirando dúvidas, dando sugestões. Por isso, pode personalizar e tornar mais flexível o processo de avaliação. O professor pode planejar a avaliação nos ambientes virtuais em três campos principais: o da pesquisa, o da comunicação e o da produção-publicação. Na pesquisa individual e grupal de temas, experiências, projetos, textos. Na comunicação, realizando debates off e online sobre os temas e experiências pesquisados. E, na produção, divulgando com os alunos os resultados em páginas web, blogs ou em outros formatos multimídia, para que todos possam ter acesso às informações (p. 534).

Os alunos não só criticaram o uso dos trabalhos em equipe, como reivindicaram mudanças nas avaliações online, conforme podemos observar nas seguintes respostas:

Aluno 24: “Atividades mais dinâmicas, menos teoria, mas algo que possamos agir e praticar conforme nossos conhecimentos ou em busca deles.”

Aluno 32: “que elas avaliem mais o caráter de opinião e sugestão e que não fiquem presas ao caráter técnico das apostilas, uma prova deve ser o instrumento de verificação da aprendizagem que realmente interessa no indivíduo, saber se posicionar diante das situações é mais importante do que decorar o conteúdo da matéria e depois da prova esquecer de tudo, porque a prova é muito restrita em nível de aprendizagem, ela mede apenas se o aluno

sabe responder determinadas perguntas enquanto a opinião e sugestão mostra se a aprendizagem melhorou o aluno para que este melhore a sociedade ao qual pertence.”

Aluno 33: “Mesmo prejudicando meu presente, penso que as avaliações dos cursos totalmente a distância e dos semipresenciais (que é nosso caso), precisam ser formuladas de maneira que os alunos não consigam encontrar as respostas jogando as perguntas nos sistemas de busca. Assim, caso haja acerto, terá sido por real aprendizado.”

Aluno 65: “Mais atividades e fóruns on-line, que aborde todo o conteúdo que será abordado em provas presenciais.”

Aluno 73: “Questões mais voltadas a prática do dia a dia!!!!Acho de grande valia para nos aperfeiçoarmos no curso!!!”

Ainda que se observe a preocupação com as provas presenciais e a ênfase do conteúdo como afirma um aluno, as declarações apresentadas aqui evidenciam as permanências da concepção tradicional da avaliação e concomitantemente, a emergência de práticas avaliativas inovadoras, dinâmicas, construtivas e colaborativas.

Percebemos também a presença de algo que foge à cultura avaliativa tradicional dos alunos, o interesse na avaliação online como momento de aprendizagem, de elaboração de hipóteses e construção de seu conhecimento. Da mesma forma, Moran (2006) identificou que “os alunos gostam que a avaliação não sirva só para obter uma nota ou conceito, mas para que possam apresentar, comunicar, visualizar para a classe e para o professor o que fizeram” (p. 534); além de pesquisar e relacionar o conteúdo com a prática, com o real.

As possibilidades da avaliação online partem justamente da observação atenta das respostas obtidas no questionário deste estudo, pois entendemos que é preciso conhecer, dar voz aos alunos para então ir à busca de novas práticas, de novas possibilidades. Se acreditamos numa concepção mediadora para avaliação da aprendizagem na Educação Online; e compreendemos que esta concepção favorece a aprendizagem dos alunos; como fazê-la sem ouvir os alunos? Como será possível ajudá-los sem lhes dar a voz?

Em seus estudos sobre as problemáticas da avaliação na educação online, Gomes (2010) traz algumas possibilidades de ferramentas disponíveis para a realização de práticas avaliativas online como: os fóruns eletrônicos, os chats e voips, os portfólios digitais e os mapas conceituais. Vale lembrar que estas possibilidades não significam novidades, receitas novas. Nosso objetivo é refletir a partir das percepções dos alunos, relacionando e renovando os usos que se faz das ferramentas digitais; redimensionando assim nossas práticas avaliativas online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da avaliação da aprendizagem online.

*Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses.
(Moran)*

Ao acreditar na importância das pesquisas em educação, principalmente em terrenos áridos e complexos como o da avaliação da aprendizagem no contexto online; é também objetivo deste estudo contribuir para a melhoria dos processos avaliativos no contexto atual da Educação online – o contexto da cibercultura.

Na realização deste estudo, percebemos a necessidade de investigar a percepção dos alunos sobre as práticas avaliativas realizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, para aprender por meio de suas respostas e passar das incertezas desta avaliação, para as certezas provisórias apresentadas nesta pesquisa.

Dar voz aos alunos permitiu compreender que apesar de evidenciarmos muito mais as permanências que as mudanças; na Educação Online há sim alternativas para uma avaliação mediadora e dialógica. Os desafios da avaliação online no contexto da cibercultura passam justamente por conhecer as especificidades e possibilidades que este contexto envolve.

Estes desafios não estão somente no tipo de instrumentos utilizados para a avaliação, mas respaldam sobre as novas relações do saber, do aprender, do viver que envolve o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Ainda que alguns alunos atribuam uma grande importância às notas, ao conceito, à aprovação, ao conteúdo, à prova e aos testes objetivos; também vimos em suas respostas que outros alunos desejam que a avaliação favoreça o seu aprendizado, onde a relevância está na construção de conhecimento.

Estamos realmente entre o permanecer e o mudar das práticas avaliativas. Há que se compreender ainda que a Educação Online se encontra num contexto de novos sujeitos, resultado das mudanças nas relações entre trabalho, cidadania e

aprendizagem. Dominar as diferentes linguagens, compreender o entorno e atuar nele, ser um receptor crítico das tecnologias digitais, localizar a informação e utilizá-la criativamente e locomover-se bem em grupos de trabalho e produção de saber, são saberes estratégicos para a vida cidadã no contexto democrático da cibercultura (RAMAL, 2001).

Acreditamos que o questionário utilizado neste estudo contribuiu para o estudo e a reflexão sobre as práticas avaliativas na educação online e mais, na educação em geral. Destacamos a questão vinte e seis (26) que solicitava do aluno a sua percepção a respeito da avaliação online em somente uma única palavra. Nas respostas dos alunos evidenciamos as permanências da concepção tradicional da avaliação, dos ritos (BARLOW, 2006) e mitos (HOFMANN, 1996) que envolvem tanto alunos quanto professores em uma cultura escolar perversa (GUERRA, 2007).

No entanto, entendemos que falar somente sobre as permanências é como desconsiderar as pequenas mudanças que já é possível vislumbrar nas práticas avaliativas. Para avançarmos nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, é preciso mudar o foco de nosso olhar, buscando a “multidimensionalidade do olhar avaliativo” (HOFFMANN, 2008) e perceber as mudanças e desafios que as percepções dos alunos nos trazem neste estudo.

Esperamos que desta forma, seja possível passar das expressões utilizadas pelos alunos pesquisados, que marcam tradicionalmente a avaliação da aprendizagem, como “ansiedade”, “nervosismo”, “tensão” e “aprovação”; para as expressões que além de indicarem mudanças, nos fazem perceber o quanto são desafiadoras para a prática avaliativa online; palavras como: “feedback”, “confiança”, “ajuda”, “evolução”, “inovação”, “modernidade”, “importante”, “incentivo”, “satisfação” e “valorização”.

Confirma-se assim que estamos diante de novas formas do aprender, onde as aprendizagens tornam-se plurais, diversas e diferentes. A avaliação que busca favorecer a aprendizagem, superando o caráter tradicional da aprovação e da seleção, necessita compreender este contexto.

De acordo com Ramal (2001) neste momento instaura-se um novo pólo comunicacional, no qual é possível perceber desestabilizações dos modos de elaboração e construção do conhecimento, onde a internet

[...] transforma o conhecimento em algo não material, flexível, fluido e indefinido, provocando rupturas: a interatividade, a manipulação de dados, a correlação dos saberes através de nós de rede, a plurivocidade, o apagamento das fronteiras rígidas entre texto-margens e autores-leitores. Os suportes digitais, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais de que a humanidade passará a se valer para aprender, interpretar a realidade e transformá-la. Com toda a complexidade desse contexto, ainda há quem pense (e são muitos!) que para se fazer um curso à distância basta escrever conteúdos que eram transmitidos em palestras e cadastrá-los numa ferramenta visualmente interessante. Não, não creio que seja tão fácil ensinar nem aprender à distância. (p.16)

Realmente, queremos dizer que é sim complexo e desafiador compreender o contexto da cibercultura e da educação. Mas também estendemos que só assim é possível desenvolver novas práticas avaliativas na Educação Online. Pois se observou que, apesar da utilização de alguns instrumentos considerados inovadores, como por exemplo, o fórum, com setenta e quatro (74%) de indicações; ainda é significativo a presença de instrumentos tradicionais como provas e testes objetivos, com respectivamente, quarenta e oito (48%) e quarenta e seis (46%) das respostas dos alunos.

É possível que sem mudanças nas práticas avaliativas online estejamos doutrinando nossos alunos para a acomodação de formas de avaliação onde a maior preocupação do aluno é devolver ao professor aquilo que ele pediu, sem reflexão ou elaboração de suas idéias, de seus conhecimentos; como podemos observar na fala do aluno:

Aluno 6: “Bom, no meu curso o conceito de avaliação a distancia, são as atividades que propostas devem ser apresentadas ao professor, geralmente com prazo de 1 semana para entrega. As melhores atividades são os questionários, porque são mais simples, você deve primeiro ler o material impresso e acompanhar as video-aulas e também consultar o material complementar disponibilizado pelo professor, com toda essa bagagem na sequência você responde a avaliação (questionário). Acho a melhor maneira de avaliação, pois força o aluno a ter uma sequência de estudo, é por definição a evolução natural da disciplina.”

Ainda que antiga e massivamente mencionada em pesquisas de educação, não podemos deixar de caracterizar estas experiências como baseadas na “educação bancária” (FREIRE, 1975) a qual a transmissão de conteúdos, os depósitos, os depositários, os receptores passivos são tão conhecidos.

Mais uma vez afirmamos que para mudar é preciso conhecer, identificar onde estamos, como estamos, tomarmos consciência das permanências tradicionais da avaliação para, a seguir, partirmos em direção a superação destas.

Corrobora Romão (2008)

A educação e a avaliação positivistas enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; as construtivistas reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo. A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois pólos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige fixidades provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e autopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e o domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo (p. 89).

Fica claro neste extrato o caráter desafiador da superação da realidade da avaliação, mas também justifica a necessidade e revela a importância deste estudo estar pautado no conhecer da percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem.

Neste sentido, acreditamos que um dos maiores limitadores de nossa pesquisa foi a falta de contato direto com os alunos e com o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. No entanto, vale destacar que o questionário online favoreceu a participação dos alunos, o que subsidiou dados significativos para nossas análises, que resultaram neste trabalho, como ponto de partida para subsidiar novas pesquisas nesta temática.

Percebemos assim, a necessidade de continuidade para a pesquisa, que poderá resultar na realização de um acompanhamento direto com alguns alunos, por meio de entrevistas, observações e narrativas. E ainda, uma pesquisa direcionada aos professores, tutores e demais sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos no CSTGP certamente traria mais subsídios para a compreensão de uma prática avaliativa numa perspectiva processual da avaliação.

Concluimos que nosso objetivo traçado para este estudo foi alcançado, uma vez que identificamos as permanências das práticas avaliativas online no curso pesquisado, destacamos as mudanças encontradas nestas práticas e

encaminhamos os desafios para a realização de uma avaliação mediadora e dialógica no contexto online de educação.

Ressaltamos que a mudança nas práticas avaliativas necessita passar por mudanças de paradigmas tradicionais de educação e de avaliação, os quais mantêm posicionamentos estáticos entre professores e alunos. Segundo Moran (2010, p. 63) “caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”.

Vale destacar que, apesar dos muitos estudos e discussões realizados até hoje sobre a avaliação da aprendizagem, esta pesquisa vem mostrar o quanto as práticas avaliativas ainda são caracterizadas pelo paradigma tradicional de educação e de avaliação. A essência da avaliação permanece com seus ritos e mitos (HOFFMANN, 1996) historicamente cristalizados e marcam o fazer educativo entre professores e alunos de geração em geração, ainda hoje.

Por meio deste estudo, percebemos que o ambiente educativo é outro, os sujeitos são diferentes, alguns instrumentos de avaliação mudaram, as formas de aprender e ensinar se alternam em um movimento não linear; mas contudo, as práticas avaliativas que nos deparamos estão mais articuladas com um modelo e uma cultura tradicional de avaliação, do que em sintonia com a emergente forma de aprender em tempos digitais.

Entendemos a importância de compreender que o contexto da cibercultura e do ciberespaço podem favorecer, ampliar e modificar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, levando a avaliação à favor da aprendizagem. No entanto, não basta “passar o verniz” como afirma Moran, (2010), é preciso mudar em essência a prática educativa que há no ato de avaliar.

Assim, registramos o nosso desejo de que esta pesquisa possa efetivamente contribuir com o aprimoramento dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC, pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e também outras instituições de ensino que acreditam no potencial inovador, mediador e dialógico da Educação Online.

REFERÊNCIAS

ABED, Legislação em EAD. 2008. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento333.pdf>.

Acesso em: jan.2011.

ABRAEAD; SANCHEZ, Fábio. **Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância**. 4ª. Ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó - SC: Argos, 2009.

Almeida, M. E. B. & Prado, M. E. B. **Design Da Formação Do Professor Em Cursos A Distância: O Currículo Em Ação**. In: IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. A tecnologia precisa estar na sala de aula. Nova escola. Edição 233, junho/julho 2010.

ALVES, M. R. J. **A história da EAD no Brasil**. In LITTO, M. F., FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 9 – 13.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEHERENS, Marilda. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In MORAN, J. M., MASETTO, M. e BEHERENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações – desafios à educação**. 2ª Ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BORGES, K. Martha. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In VALLEJO, Antonio Pantoja, ZWIREWICZ, Marlene (org). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. pp, 53-86. Florianópolis: Insular, 2007.

_____. FAGUNDES, N. R. Marcia. **A educação a distância na perspectiva dos estudantes: olhares e prospecções**. 2009. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewPDFInterstitial/334/637>>

Acesso em: 12 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, agosto, 2007.

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf> Acessado em 10/09/2008.

_____. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, 2006.

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da educação**. 12 ed. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2002.

_____. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 5ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, R. Marialva. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação se aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009

DIAS; C. A. R. M.; SHMITT, V.; PEREIRA, C. T. A. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. In PEREIRA, C. T. A. (Org.) **Ambientes virtuais de aprendizagem - em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007. P. 2 – 23.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de I. Magalhães et al. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FEENBERG, Andrew; HAMILTON, Edward. **Os códigos técnicos do ensino online**. In: PARASKEVA, J.M.; OLIVEIRA, L. R. (Org.). **Currículo e Tecnologia Educativa**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2008. Vol.2. cap 4, p. 117 – 149.

FIGUEIREDO, Nébia M. Almeida. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Yendis, 2007.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, J. Maria. **Problemáticas da avaliação em educação online**. In: SILVA, M; PESCE, L.; ZUIN, A (Orgs). Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak, 2010

GÓMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã; v. 11).

GUERRA, S. A. Miguel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. Trad. Luciana M. Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, F. Janssen; ESTEBAN, T. Maria. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IFSC – UAB: portal site acessado.

http://ead.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=47

IFSC. **Projeto do Curso na Modalidade de Educação a Distância** : Projeto do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Florianópolis: IF-SC, 2006.

_____. Projeto Pedagógico Institucional. Florianópolis: IF – SC, 2003.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional. Florianópolis: IF-SC, 2009.

_____. Guia do Aluno : curso CSTGP. Florianópolis: IF-SC, 2010.

KRATOCHWILL, Susan. **Educação on-line: perspectivas de uma avaliação dialógica no fórum de discussão.** 2006. 144p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** Trad. B.V. Boeira e N. Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 2. ed. Rio de Janeiro : Ed 34, 1995.

_____. **Cyberculture.** Paris: La Découverte, 2000.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** In. Revista Pátio, nº 12, ano 2, fev/abr 2000.

Disponível na URL:
<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=40bae59541a6f02c758a26c1c093bcd0><<http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm>>

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

_____. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 9ª. Ed. São Paulo: EPU, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor.** São Paulo: Moderna, 2004.

MAIA, Carmem. **ABC da EaD.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning : Portal Educação, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MORAES, C. Reginaldo. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac, 2010.

MORAN, J. M., MASETTO, M. e BEHERENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **O que aprendi sobre avaliação em cursos semipresenciais**. In: SILVA, M; SANTOS, E. (Org.) Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Modelos e avaliação do Ensino Superior no Brasil**. Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009

MORETTO, Vasco P. **Prova: um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORGENSTER, Elenir. **Ambientes virtuais de aprendizagem e concepções de ensino intersubjetivas**. In PEREIRA, C. T. A. (Org.) Ambientes virtuais de aprendizagem – em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007. P. 24 – 43.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2002.

_____. **Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância**. In JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Org.) Internet e educação a distância. Salvador: EDUFBA, 2001. P. 41 – 63.

NUNES, B. Ivônio. **A história da EAD no mundo**. In. LITTO, M. F., FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 2 - 8.

PACHECO, A. José. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Portugal: Porto, 2005.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PANTOJA, Antonio. **Novos cenários educativos**. In PANTOJA, Antonio e ZWIREWICZ, Marlene. (Org.) Sociedade da informação, educação digital e inclusão. Florianópolis: Insular, 2007. P. 13 – 52.

PASSARELLI, Brasiliana. **Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas.** São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PEÑA, J. D. Maria. **Aprendendo significativamente:** uma construção colaborativa em ambientes de ensino presencial e virtual. São Paulo: Vetor, 2010.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição.** São Leopoldo: Unisinos, 2009.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PRETTO, Nelson de Lucca. **(Re)pensando a avaliação em EAD.** In: JAMBEIRO, Othon; RAMOS, Fernando (Org.). Internet e educação a distância. Salvador: EDUFBA, 2002.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Por que o e-learning vem crescendo tanto?** Rio de Janeiro: Jornal do Comercio, Seção Opinião, 28/05/2004.

_____. **Educação a distância:** entre mitos e desafios. Revista Pátio, ano V, nº18, agosto/outubro de 2001, p. 12-16

RIBAS, J. C. C; FILHO, P.C. **Planejamento e implementação de um curso superior de Tecnologia em EaD:** a experiência do Instituto Federal de Santa Catarina (if-sc), por meio do programa Universidade Aberta do Brasil. In: 16º Congresso Internacional ABED de EaD, 2010, Foz do Iguaçu/PR. 16º Congresso Internacional ABED de EaD - “Conteúdo, Apoio ao Aprendiz e Certificação: os ingredientes centrais para eficácia na EaD”. Foz do Iguaçu/– PR: ABED, 2010. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010213055.pdf>

ROMÃO, E. José. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALMON, Gilly. **E – actividades:** El factor clave para uma formación em línea activa. Barcelona: UOC, 2002.

SANT'ANNA, M. Ilza. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.** In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Org.). Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 29 – 48.

SANTOS, Edméa; OKADA, Alexandra. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. ANPED, 2004.
<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/edmeaoliveiradossantos.pdf>

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, B. Marinilson. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ‘ser-tutor’ no contexto da educação a distância, hoje.** 2008. 216 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

SILVA, C. Angela. **Aprendizagens em ambientes virtuais e educação a distância.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. **O Fundamento Comunicacional da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula Online** In: SILVA, Marco (Org.), SANTOS, Edméa (Org.), Avaliação da Aprendizagem em Educação Online, Edições Loyola: São Paulo, 2006.

SILVA, M; SANTOS, E. (Org.) **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Robson Santos. **Moodle para autores e tutores.** São Paulo: Novatec, 2011.

SOARES, G. Suely. **Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação – otimismo exacerbado e lucidez pedagógica.** São Paulo: 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TAFFAREL, A. **Ensino a distância gratuito cresce no país; alunos precisam de disciplina.** Folha online. São Paulo: 2010.
<http://www1.folha.uol.com.br/saber/751808-ensino-a-distancia-gratuito-cresce-no-pais-alunos-precisam-de-disciplina.shtml> Acessado em junho de 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora.** 11ª Ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VASCONCELLOS, M. M. Maura. **Avaliação & ética.** 2ª Ed. rev. ampl. Londrina: Eduel, 2009.

VILLAS BOAS, F. M. Benigna. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VITORINO, Q. L. Ana; HAGUENAUER, J. Cristina. **Avaliação em EAD apoiada por Ambientes Colaborativos de Aprendizagem no programa de capacitação para a Qualidade da COPPE/UFRJ.** 2004.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/159-TC-D3.htm>
Acessado em 2011.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados desta pesquisa – Questionário Online Em seu formato conforme publicado na web.

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO CURSO CSTGP – IFSC – UAB

Título da Pesquisa: Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância online: mudanças, permanências e desafios Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma análise sobre os processos avaliativos realizados no ambiente virtual de aprendizagem na perspectiva dos estudantes, contribuindo assim para o aprimoramento de futuras iniciativas de cursos nesta modalidade. Esclarecer que sua identidade será mantida em sigilo e que quando necessário, sua identificação será realizada por meio de número fictício. Os dados obtidos na pesquisa serão armazenados em software e somente a mestrande e pesquisadora Simone Soares Haas Carminatti e sua orientadora Dra. Martha Kaschiny Borges terão acesso a eles. Sua participação não é obrigatória e caso não queira responder alguma pergunta deste questionário estará isento (a) de qualquer responsabilidade. Sua autorização e consentimento para a participação nesta pesquisa se darão mediante ao envio do questionário respondido por meio do link de acesso ao questionário online. Desde já agradecemos sua participação e colaboração. Atenciosamente, Simone S. H. Carminatti (48 91554048)

2) Há quanto tempo você estuda a distância?

- Menos de 1 ano.
- 1 a 2 anos.
- 2 a 3 anos.
- Outro:

1) Qual sua idade?

- Entre 18 e 25 anos.
- Entre 26 e 35 anos.
- Entre 36 e 45 anos.
- Mais de 45 anos.

3) Este é seu primeiro curso a distância?

- Sim
- Não

4) Com relação a sua aprendizagem, indique o tempo de dedicação aos estudos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle:

- 1 hora diária.
- + de 1 hora diária.
- - de 1 hora diária.
- 1 hora na semana.
- + de 1 hora na semana.
- - de uma hora na semana.
- Outro:

5) Ainda em relação a sua aprendizagem, indique o tempo de dedicação aos estudos fora do ambiente virtual Moodle; ou seja, materiais impressos da disciplina, jornais, revistas, livros:

- 1 hora diária.
- + de 1 hora diária.
- - de 1 hora diária.
- 1 hora na semana.
- + de 1 hora na semana.
- - de uma hora na semana.
- Outro:

6) Você trabalha?

- Sim.
- Não.

7) Seu trabalho é na área de seu curso?

- Sim.
- Não.

8) Você realiza todas as atividades propostas pelo curso, do ambiente virtual Moodle?

- Sim, todas.
- Somente as obrigatórias.
- Nem todas. Realizo as que mais me interessam.

9) Nas disciplinas do curso, as atividades proporcionam interações online?

- Sim.
- Não.

10) Quais são essas atividades? (Você pode assinalar mais de uma opção)

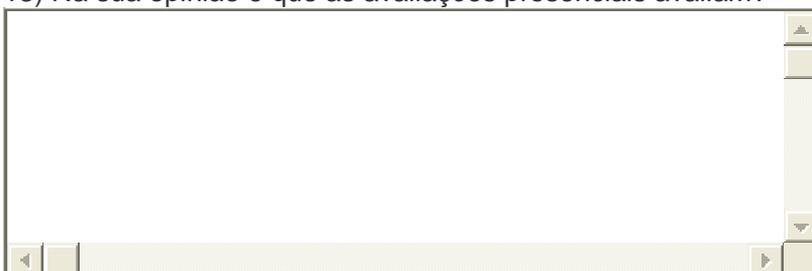
- Fichas individuais.
- Testes objetivos.

- Provas.
- Relatório.
- Portfólio digital.
- Auto-avaliação.
- Entrevistas.
- Fórum.
- Pesquisas.
- Chats.
- Blogs.
- Videochats.
- Trabalho em equipe enviado por correio eletrônico.
- Mapas conceituais.
- Wiki.
- Google Docs.
- Podcasts.
- Quis.
- Outro:

12) Quais os instrumentos de avaliação utilizados nas avaliações presenciais? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Provas orais.
- Prova escrita discursiva.
- Prova escrita objetiva.
- Provas mistas com questões discursivas e objetivas.
- Trabalhos escritos individuais.
- Trabalhos escritos em grupo.
- Relatórios.
- Auto - avaliação.
- Outro:

13) Na sua opinião o que as avaliações presenciais avaliam?



11) Em relação às avaliações presenciais, como você classificaria o grau de dificuldade?

- Nenhuma.
- Baixo.
- Médio.
- Alta.

14) Em relação às avaliações a distância, como você classificaria o grau de dificuldade?

- Nenhuma.
- Baixo.
- Médio.
- Alta.

15) Quais os instrumentos de avaliação utilizados nas avaliações a distância? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Fichas individuais.
- Testes objetivos.
- Provas.
- Relatório.
- Portfólio digital.
- Auto-avaliação.
- Entrevistas.
- Fórum.
- Pesquisas.
- Chats.
- Blogs.
- Videochats.
- Trabalho em equipe enviado por correio eletrônico.
- Mapas conceituais.
- Wiki.
- Google Docs.
- Podcasts
- Quis.
- Outro:

16) Na sua opinião o que as avaliações a distância avaliam?

17) Quanto aos critérios de avaliação da aprendizagem, eles são claros para você?

- São claros.
- Tenho dúvidas.
- Não são claros.
- Alguns são claros e outros não.

18) Quando você realiza as avaliações a distância, quais as dúvidas mais freqüentes?

- Em relação ao conteúdo.
- Em relação a correção.
- Em relação ao envio.
- Em relação ao instrumento propriamente dito e/ou enunciado.
- Não tenho dúvidas.

19) Quando você realiza as avaliações presenciais, quais as dúvidas mais freqüentes?

- Em relação ao conteúdo.
- Em relação a correção.
- Em relação ao envio.
- Em relação ao instrumento propriamente dito e/ou enunciado.
- Não tenho dúvidas.

20) Você considera que há diferenças entre a avaliação presencial e avaliação a distância?

- Sim.
- Não.

21) Caso responda sim na pergunta anterior, poderia citar quais seriam na sua opinião essas diferenças? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- O grau de dificuldade das questões.
- O tipo de questões.
- O tipo de instrumentos.
- A relevância das questões em relação ao conteúdo.
- As finalidades.
- Outro:

22) Como você classificaria o grau de importância da avaliação online em seu processo de aprendizagem?

- Muito importante.
- Importante.
- Pouco importante.
- Não considero importante.

23) Em sua opinião, há coerência entre as atividades que você realiza em uma disciplina e as avaliações online?

- Sim.
- Não.
- As vezes.

24) Em sua opinião, há coerência entre as avaliações presenciais e as avaliações online?

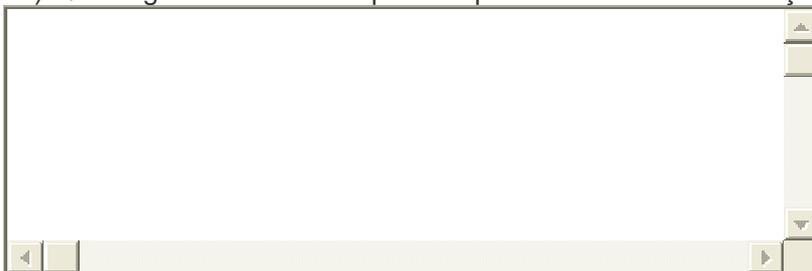
- Sim.
- Não.
- As vezes.

25) E entre o conteúdo proposto nos materiais e atividades e as avaliações a distância há coerência?

- Sim.
- Não.
- As vezes.

26) Ao realizar uma avaliação online, que palavra poderia representar melhor esse momento para você? (uma única palavra)

27) Que sugestões você tem para o aprimoramento das avaliações a distância ?



Enviar

Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Link de acesso ao questionário online:

https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?hl=pt_BR&formkey=dFIFT3dvbjZsZDU2bGN3RjA0aV95a0E6MQ#gid=0

**APÊNDICE B - Conteúdo de emails enviado aos coordenadores de Pólo:
Email enviado pelo Coordenador de Tutores.**

Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância do Curso Superior em Tecnologia em Gestão Pública Pesquisa - IFSC

coord-tutoria@ifsc.edu.brBoa noite bolsistas Coordenadores(as) de Polo tudo bem?
26 mai

coord-tutoria@ifsc.edu.brCarregando...26 mai

coord-tutoria@ifsc.edu.br para coord-foz, coord-cachoeira, coord-tapejara, coord-jales, coord-nlondrina, coord-tiohugo, coordcstgp, mim

Boa noite bolsistas Coordenadores(as) de Polo tudo bem?

Prezados(as), envio em anexo, uma solicitação de participação dos alunos(as) da Turma 3 e Turma 4 do Curso Superior em Tecnologia em Gestão Pública na pesquisa: Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância online: mudanças, permanências e desafios, a qual está sendo realizada pela mestrada (Simone S. H. Carminatti) em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)sob orientação da Profª Drª Martha Kaschny Borges.

Ressaltamos que a referida pesquisa tem a autorização do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC) mediante ofício nº000000762 e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEPESH junto a UDESC, processo nº 1659/2011.

Neste sentido, venho solicitar, que o texto em anexo seja encaminhado aos tutores(as) presenciais, os quais deverão ser orientados a enviar o referido arquivo aos alunos(as)(no dia 1/06/2011 IMPRETERIVELMENTE) que estão sobre sua tutoria.

Cabe observar, que no corpo do texto há um link de acesso ao questionario on line, o qual é instrumento da pesquisa, que tem entre um dos seus objetivos realizar uma análise sobre os processos avaliativos realizados no ambiente virtual de

aprendizagem na perspectiva dos estudantes, contribuindo assim para o aprimoramento de futuras iniciativas para o CSTGP.

Solicito ainda, que os tutores(as) presenciais, após o envio do texto para a participação dos alunos, encaminhe a pesquisadora Simone (Simone.sh.carminatti@gmail.com, com cópia para a Coordenação de tutoria: coord-tutoria@ifsc.edu.br) a relação contendo o número de alunos que foi encaminhada a referida mensagem.

Nada mais para o momento agradeço a atenção e colaboração de sempre! Um abraço e bom trabalho a todos(as).

OBS: SOLICITO A GENTILEZA DA EQUIPE DOS POLOS (COORDENADORES(AS), TUTORES(AS) PRESENCIAIS ENTRE OUTROS) DE NÃO RESPONDEREM E/OU CLICAR NA OPÇÃO DE ENVIO DO QUESTIONÁRIO POIS ESTÁ COMPROMETENDO A QUALIFICAÇÃO DOS RESULTADOS. SOLICITO AINDA A CONFIRMAÇÃO DO RECEBIMENTO DESTE E-MAIL para (simone.sh.carminatti@gmail.com e coord-tutoria@ifsc.edu.br).

Atenciosamente

Marcelo Tavares

Coordenação de Tutoria CSTGP

Conteúdo do Anexo enviado aos Coordenadores de Pólo e Tutores Presenciais:

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS_PESQUISA AVALIACAO.doc

Título da Pesquisa: Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância online: mudanças, permanências e desafios

Prezado(a) aluno(a)!

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que fará o levantamento da percepção dos alunos a respeito da avaliação da aprendizagem realizada no ambiente virtual de aprendizagem de seu curso, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

Esclarecemos que esta pesquisa tem a autorização da Instituição IFSC mediante ofício nº000000762 e a aprovação do Comitê De Ética Em Pesquisa Em Seres Humanos – CEPESH junto a UDESC, processo nº 1659/2011.

Lembramos que sua autorização e consentimento para a participação nesta pesquisa se darão mediante ao envio do questionário respondido por meio do link de acesso ao questionário online.

Segue abaixo o endereço link do questionário online:

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFIFT3dvbjZsZDU2bGN3RjA0aV95a0E6MQ>

Lembramos também que a maioria das questões são objetivas e que de acordo com os pré-testes do questionário aplicado, você levará menos de 5 minutos para responder.

O prazo para resposta ao questionário online será de 3 semanas, ou seja, a partir do dia 01/06/2011 até o dia 22/06/2011.

Maiores esclarecimentos você encontrará no próprio questionário.

Desde já agradecemos sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Simone S. H. Carminatti

(48 91554948)

simone.sh.carminatti@gmail.com

**APÊNDICE C - Organização Curricular do Curso CTSPG – IFSC – UAB:
Módulos e Unidades Curriculares.**

MÓDULO 1	UNIDADE CURRICULAR	CH
AMBIENTAÇÃO EM EAD E FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	1.1 Introdução à Educação a Distância	60
	1.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem	60
	1.3 Modelos de Gestão	60
	1.4 Estado e Sociedade	60
	1.5 Comunicação	60
	1.6 Projetos e Pesquisa	60
	1.7 Matemática Aplicada	60
	1.8 Informática Aplicada	60
TOTAL MÓDULO		480
MÓDULO 2	UNIDADE CURRICULAR	CH
LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS	2.1 Sistemas e Políticas Públicas	60
	2.2 Ética na Gestão Pública	60
	2.3 Legislação Aplicada	60
	2.4 Cenários econômicos	60
	2.5 Desenvolvimento Ambiental e Sustentável	60
	2.6 Auditoria Pública	60
TOTAL MÓDULO		360
MÓDULO 3	UNIDADE CURRICULAR	CH
PLANEJAMENTO E	3.1 Finanças Públicas	60
	3.2 Materiais e Logística	60
	3.3 Gestão de Pessoas	60

GESTÃO	3.4 Comportamento Humano no trabalho	60
	3.5 Contabilidade Pública	60
	3.6 Planejamento	60
	3.7 Marketing	60
	3.8 Orçamento Público	60
TOTAL MÓDULO		480
MÓDULO 4	UNIDADE CURRICULAR	CH
AVALIAÇÃO E CONHECIMENTO	4.1 Concepção e Gestão de Projetos Públicos	60
	4.2 Processo Decisório	60
	4.3 Aprendizagem e Inovação	60
	4.4 Tecnologia da Informação	60
	4.5 Gestão do Conhecimento	60
	4.6 Novos paradigmas na gestão pública	60
TOTAL MÓDULO		360

ANEXO A - Quadro resumo da Legislação brasileira para EaD – 1996/2008

Lei/Portaria/Decreto/Parecer/ Resolução e Datas	Conteúdo
Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 20/12/1996	Artigo 80 se refere à Educação a Distância
Resolução nº 1 CES/CNE 26/02/1997	Fixa condições para validade de diploma de cursos de graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou a distância.
Decreto nº 2.494 Paulo Renato Souza – Ministro da Educação 10/02/1998	Regulamenta a Educação a Distância e apresenta as Diretrizes e Bases para Educação a Distância no Brasil.
Portaria nº 301 - Diário Oficial 07/04/1998	Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
Decreto nº 2.561 27/04/1998	Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494.
Resolução CNE/CES nº 01/2001 01/04/2001	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós – graduação (inclusive a distância).
Portaria 2.253/2001 18/10/2001	Normatiza os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos.
Portaria 335 06/02/2002	Cria e regulamenta a Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de Educação a Distância no nível superior.
Resolução COCEX n 5007 (D.O.E. – 27.03.2003 – retificada em 29.03.2003) 25/03/2003	Regulamenta a Educação a Distância nos Cursos de Extensão da Universidade de São Paulo.
Decreto nº 5.773 05/07/2003	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. O decreto no artigo 5, parágrafo 4, apresenta as competências da Secretaria da Educação a Distância Seed. Revê a regulamentação de credenciamento e estabelece a responsabilidade do Inep pela elaboração dos instrumentos de avaliação a partir de coordenadas oferecidas pelo CNE.
Portaria MEC nº 4.059/2004 10/12/2004	Substitui a que se refere à oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial.
Portaria nº 4.363 29/12/2004	Dispões sobre a autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da educação superior.
Decreto Federal nº 5.622 19/12/2005	Regulamenta o artigo 80 da lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria MEC nº 873/2006 José H. Paim Fernandes	Autoriza, em caráter experimental, as instituições federais de ensino superior a ofertarem cursos

Ministro da Educação interino 07/04/2006	superiores a distância.
Decreto nº 5.800 08/08/2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), seus objetivos e finalidades, e caracteriza o pólo de apoio presencial.
Portaria Normativa nº2 10/01/2007	Definição de pólo de apoio presencial.
Decreto Federal nº 6.303 Fernando Haddad - Ministro da Educação 13/06/2007	Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622/2005, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional; e 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.
Resolução CNE/CES 01/2007 08/06/2007	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós – graduação <i>lato sensu</i> , inclusive na modalidade a distância.
Parecer CNE/CES nº 195/2007 13/09/2007	Diretrizes para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, nos termos do artigo 6º, inciso IV, do Decreto nº 5.773/2006.
Parecer 197/2007 13/09/2007	Apresentação dos Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de educação superior para oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do artigo 6º, inciso V, do Decreto nº 5.773/2006.
Portaria nº 1047 7/11/2007	Aprova as diretrizes de avaliação para o credenciamento de instituições e cursos de EAD a serem aplicados pelo Inep.
Portaria Normativa nº40 12/12/2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
Decreto nº 6.320 20/12/2007	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.
Portaria nº 1.050 22/08/2008	Induz a oferta pública de cursos superiores a distância pelas instituições públicas de educação superior, no âmbito do Sistema UAB.

Fonte: Adaptado, Brasil, 2008; Abed, 2008.

ANEXO B – Estruturas físicas e humanas definidas pelo MEC para a UAB

Estrutura Física Mínima (dependência e equipamentos) de um pólo de apoio presencial – UAB

Dependência	Equipamentos
Sala para Secretaria Acadêmica	Computador com multimídia; impressora a laser; scanner; aparelho de telefone e fax; webcan; no-break; linha telefônica com ramais; acesso a internet para o pólo.
Sala de Coordenação do pólo	Computador completo, webcan e aparelho de telefone.
Sala de Tutores Presenciais	Computadores completos; scanner; impressora; aparelho de telefone; webcan.
Sala de professores	
Sala de aula presencial	
Laboratório de Informática	Computadores completos; webcam; impressora e 1 scanner; projeto multimídia; aparelho de TV 29” e DVD; servidor; no-break, HUB e roteador; aparelhos de ar condicionado.
Biblioteca	Computadores completos; aparelho de telefone; impressora

Fonte: Adaptado segundo Quadro do Portal UAB, 2011

Recursos Humanos mínimos em um pólo presencial - UAB

Recursos Humanos
Coordenador de Pólo: responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica
Tutor Presencial
Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso
Técnico em Informática
Bibliotecária
Auxiliar para Secretaria

Fonte: Portal UAB, 2011.