

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ELISABETE BERSCH

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE*

Porto Alegre

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA ELISABETE BERSCH

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE*

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

Janeiro de 2009

B535a Bersch, Maria Elisabete  
Avaliação da aprendizagem em educação a distância *online* /  
Maria Elisabete Bersch. - Porto Alegre, 2009.  
177 f.

Dissertação (Mestrado) - PUC/RS - Faculdade de Educação, da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bettina Steren dos Santos

Educação a distância 2. Avaliação da aprendizagem 3.  
Educação *online* I. Título.

CDU: 37.018.43

**Bibliotecária Responsável**  
Claudia Carmem Baggio  
CRB 10/1830

MARIA ELISABETE BERSCH

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE***

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

Aprovada em 08 de janeiro de 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Vilma Tijiboy – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal – PUCRS

---

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo de mais essa etapa, contei com o apoio, orientação e incentivo de muitas pessoas a quem quero expressar meu reconhecimento.

Agradeço à professora Dra. Bettina Steren dos Santos, que, com muita competência e atenção, orientou a realização deste trabalho.

Com muito carinho, agradeço também à equipe da Unidade de Educação a Distância do SENAC/RS. Aos gestores, docentes, estudantes dos cursos de pós-graduação, que prontamente acolheram a proposta e se dispuseram a contribuir com esse estudo. Em especial, para a coordenadora Pedagógica Ana Beatriz Coelho Delacoste, que acompanhou o trabalho.

Ao Sérgio, por sua compreensão e parceria nas atividades diárias. A meus pais e toda a minha família pelo constante incentivo.

## RESUMO

O presente estudo tem como problema compreender como ocorrem os processos de avaliação da aprendizagem em cursos de pós-graduação na modalidade a distância *online* e suas implicações sobre a aprendizagem. Buscou evidenciar indicativos que possibilitem a avaliação formativa em situações de aprendizagem a distância. Para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa de pesquisa (SILVA e MENEZES, 2001; MINAYO, 1994). O estudo foi realizado junto à Unidade de Educação a Distância do Senac/RS, envolvendo três cursos de pós-graduação em andamento no primeiro semestre de 2008. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevista, realizados com discentes e docentes, pela observação dos respectivos ambientes virtuais de aprendizagem, assim como pela consulta aos projetos pedagógicos dos cursos e demais documentos que regulamentam e orientam a educação a distância na instituição. Contou com a colaboração de catorze discentes e cinco docentes, e com o apoio da equipe gestora. Paralelamente, foi realizada uma revisão bibliográfica, buscando situar a educação a distância no contexto sócio-cultural atual. A análise dos dados foi realizada a partir da metodologia de análise textual proposta por Moraes (2007). Ao longo do estudo foram elencadas três categorias principais: 1) Aprendizagem e educação a distância; 2) Interação, colaboração e cooperação no ensino a distância; 3) Avaliação da aprendizagem na educação a distância online. Dessas, a primeira e a terceira foram estabelecidas *a priori*, enquanto a segunda se constituiu na medida em que os dados foram analisados. Uma das particularidades da educação a distância *online* é a possibilidade de ampliar a socialização das produções dos participantes. Conseqüentemente, através da co-avaliação, da hetero-avaliação e da auto-avaliação, é possível o estabelecimento de um processo avaliativo que qualifique os processos de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Avaliação da aprendizagem. Educação *online*.

## ABSTRACT

The present study has as a problem understanding how the assessment processes of learning occur at online distance postgraduate courses modality and their implications in learning. It tried to investigate marks that allow formative evaluation in distance learning situations. To reach the proposed goals, the descriptive and interpretive qualitative research approach was chosen (SILVA & MENEZES, 2001; MINAYO,1994). The study was accomplished at Unidade de Educação a Distância do Senac/RS and included three graduation courses that took place in the first semester 2008. The data were collected through questionnaires and interview accomplished with professors and students, through observation of the respective virtual learning environments as well as through consultation of the courses pedagogical projects and other documents that regulate and guide distance education in the institution. Fourteen professors, five students and the managing team cooperated. Besides this, a bibliographic review was accomplished in order to place distance education in the current socio-cultural context. The data analysis was accomplished according to the textual analysis method proposed by Moraes (2007). Throughout the study, three main categories were listed: 1) Learning and distance education; 2) Interaction, collaboration and cooperation in distance teaching; 3) Learning evaluation in online distance education. Among them, the first and the third ones were considered *a priori*, while the second one was put together as the data were analyzed. One of the particularities of online distance education is the possibility to enlarge the socialization of the participants' works. Consequently, through co-evaluation, hetero-evaluation and self-evaluation, it is possible to establish an evaluation process that qualifies the teaching and learning processes.

**Key words:** Distance education; Learning evaluation; Online education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Tela do ambiente detalhando a organização semanal das atividades do curso. ....	66
Ilustração 2: Recursos para criação de atividades disponíveis na instalação padrão do moodle.....	71
Ilustração 3: Mensagem de um tutor no fórum referenciando "falas" dos estudantes. ....	88
Ilustração 4: 1-lista de fóruns gerais; 2-tela do fórum social; 3-relatório de atividade de um estudante.....	89
Ilustração 5: Mensagens do fórum de discussão. ....	95
Ilustração 6: Trecho de diálogo ocorrido no fórum de discussão. ....	97
Ilustração 7: Mensagens de orientação para atividades no fórum de discussão.....	99
Ilustração 8: Trecho de diálogo do fórum de discussão. ....	101
Ilustração 9: Mensagem de orientação para atividade no fórum de discussão. ....	102
Ilustração 10: Orientação para realização de atividade wiki.....	103
Ilustração 11: Texto em processo de criação na ferramenta <i>Wiki</i> . ....	104
Ilustração 12: Tela de abertura do ambiente, disponibilizando orientações em relação ao curso.....	119
Ilustração 13: Múltiplas atividades.....	124
Ilustração 14: Fórum social – tempo e dificuldade tecnológica. ....	128
Ilustração 15: Ferramenta de avaliação de atividades. ....	133
Ilustração 16: Ferramenta de avaliação de atividades. ....	136
Ilustração 17: Relatório individual de atividades.....	137
Ilustração 18: Ferramenta de avaliação do fórum de discussões.....	138
Ilustração 19: Ferramenta Glossário – avaliação. ....	142
Ilustração 20: Laboratório de avaliação - edição dos critérios de avaliação.....	143
Ilustração 21: Laboratório de avaliação - tela de avaliação do aluno. ....	144
Ilustração 22: Mensagem avaliativa de aluno no fórum de discussão.....	145
Ilustração 23: Mensagens avaliativas no fórum de discussão.....	147

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos em Cursos Semipresenciais/Presença Flexível com Avaliação no Processo.....	55
Tabela 2: Evolução do número de cursos de Graduação a distância no país.....	55
Tabela 3: Mídias utilizadas, por região geográfica .....	67
Tabela 4: Das mídias citadas, a "mais" utilizada, por nível de credenciamento das instituições.....	69
Tabela 5: Número de instituições segundo recursos tutoriais oferecidos e natureza jurídica.....	73
Tabela 6: Tipo de avaliação durante o processo e no final do curso - 2006, 2007 e 2008 .....	108
Tabela 7: Tipo de avaliação final empregado em instituições de EAD segundo o nível de credenciamento.....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos estudantes participantes.....	19
Quadro 2: Caracterização dos tutores participantes .....	19
Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise.....	24

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	10
2	Procedimentos metodológicos.....	14
2.1	Delineamento .....	14
2.2	Participantes.....	16
2.3	Coleta e Análise dos dados .....	20
3	Contextualizando a pesquisa: reflexões sobre educação contemporânea .....	25
3.1	Sociedade, cultura e educação .....	25
3.1.1	O conhecimento no contexto sócio-cultural atual.....	35
3.1.2	Cibercultura e educação: desafio, resistência e mudança .....	39
3.2	Educação a distância no contexto educacional Brasileiro .....	45
3.3	Cenário contemporâneo da educação a distância.....	60
4	Aprendizagem e educação a distância .....	76
5	Interação, colaboração e cooperação no ensino a distância .....	93
6	Avaliação da aprendizagem na Educação a Distância <i>online</i> .....	106
6.1	Avaliação em cursos <i>online</i> : reflexões sobre cultura da aprendizagem .....	117
6.2	Avaliação enquanto um processo comunicativo .....	130
6.3	Ambiente virtual de aprendizagem – favorecendo a aprendizagem colaborativa através da auto-avaliação e da avaliação mútua .....	140
6.4	Avaliação e mediação pedagógica: compromisso com a aprendizagem.....	148
	Reflexões finais .....	159
	Referências .....	162
	Apêndices.....	170

# 1 INTRODUÇÃO

Observando o sistema de educação brasileiro, constata-se, especialmente nos últimos 20 anos, um crescimento intenso de cursos oferecidos na modalidade a distância, inclusive como opção estratégica para a expansão do ensino superior no país. A ampliação da oferta de ensino superior a distância tem sido incentivada pelo Ministério da Educação e Cultura, através de programas como o Proformação<sup>1</sup> e a Universidade Aberta do Brasil<sup>2</sup>. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 80, reconhece a educação a distância como uma modalidade educacional a ser incentivada no Brasil, em todos os níveis de ensino, sendo a normatização da mesma estabelecida em legislação específica. A partir desse reconhecimento e, com o avanço das tecnologias da comunicação e da informação, a oferta de cursos na modalidade a distância vem crescendo no país, sendo possível identificar diversidade quanto a áreas de conhecimento, base tecnológica, proposta pedagógica e metodologia.

Conforme os dados divulgados pela ABED<sup>3</sup> no dia 03 de abril de 2007, o número de alunos matriculados em cursos ofertados a distância em instituições credenciadas cresceu 54% durante o ano de 2006 e, se considerarmos somente os níveis de graduação e pós-graduação, esse índice aumenta para 91%. O crescimento desta modalidade de ensino também pode ser evidenciado pelos dados do Censo da Educação Superior de 2006, realizado pelo INEP<sup>4</sup>, e divulgados em dezembro de 2007. De acordo com esses, no período de 2003 a 2006 a oferta de cursos na modalidade a distância cresceu em 571%. O número de matrículas aumentou em 315%, sendo que os alunos matriculados representam, em 2006, 4,4% do universo dos estudantes do ensino superior. A educação a distância passa, dessa forma, a integrar o sistema educacional do país e a cultura de aprendizagem vigente no atual contexto sócio-cultural brasileiro.

---

<sup>1</sup> Programa de formação de professores em exercício. Promovido pela Secretaria de Educação a Distância, com o objetivo de qualificar professores sem formação específica que atuam nas séries iniciais, classes de alfabetização e Educação de jovens e adultos.

<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>

<sup>2</sup> Sistema formado por instituições públicas de ensino superior objetivando suprir, através da educação a distância, as demandas do ensino superior público em municípios brasileiros em que não há oferta e nos quais os cursos são insuficientes para atender a todos os cidadãos.

<http://www.uab.mec.gov.br/>

<sup>3</sup> Associação Brasileira de Educação a Distância. [www.abed.org.br](http://www.abed.org.br)

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://www.inep.gov.br>.

Paralelamente ao crescimento massivo de cursos superiores a distância, ampliam-se também estudos que têm por objetivo compreender essa modalidade educacional, considerando suas peculiaridades, tendo como objetivo qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Perpassam essas pesquisas, principalmente, questionamentos relativos à qualidade dessas propostas e à adequação de ferramentas tecnológicas aos objetivos pedagógicos de cada curso. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem merece destaque, tendo em vista sua relevância para a qualificação educacional. Os referidos estudos têm permeado diferentes áreas do conhecimento, contudo, o tema permanece atual. Conforme Versuti (2004, p. 15), “... no que se refere à Avaliação e Qualidade nas ações em EAD, podemos dizer que tem-se muitas questões e poucas soluções definitivas”. Também nos referenciais de qualidade elaborados pelo MEC para orientar a elaboração, implementação e acompanhamento de cursos superiores oferecidos a distância, o tema é reconhecido como um dos aspectos fundamentais para garantir a qualidade educacional nessa modalidade de ensino.

O tema educação a distância despertou meu interesse por volta do ano de 2002, em virtude das atividades profissionais desenvolvidas junto ao Centro Universitário UNIVATES, com o desafio de coordenar as atividades do Núcleo de Educação a Distância da instituição. No primeiro momento, o projeto visou a formação de um grupo de estudos com o objetivo de pesquisar os processos de aprendizagem em EaD e promover a utilização de ambiente virtual e demais recursos tecnológicos no apoio ao ensino presencial. Durante o ano de 2005, por decisão institucional, inicia-se a elaboração de uma proposta de educação a distância, viabilizando a oferta de disciplinas semi-presenciais em cursos presenciais de graduação. Ao longo desse processo de intensos estudos, a garantia da qualidade em educação constituiu-se o centro das preocupações, norteados debates da equipe envolvida e da instituição como um todo. Como assegurar qualidade educacional em EaD? Como promover um processo de ensino e aprendizagem significativo em cursos oferecidos na modalidade a distância? Como estabelecer um processo educacional dialógico, que prime pela troca, pela discussão, pela elaboração própria de conhecimento e o exercício da argumentação, privilegiando a pesquisa como metodologia de aprendizagem e promovendo autonomia na construção de conhecimento em educação a distância?

Nesse sentido, a avaliação é fundamental para qualificar o processo educativo. De acordo com Demo (2005, p. 35), “o sentido único da avaliação é a

aprendizagem do aluno” e, portanto, “tem sentido pedagógico insubstituível, desde que feita para garantir o direito de aprender”. É através da avaliação que o educador conhece seu aluno, o que permite elaborar estratégias que o auxiliem na construção de conhecimento. Ponto de partida do fazer pedagógico, contribuindo para re-pensar e planejar a prática docente, a avaliação constitui, assim, fundamento para aprimorar os processos pedagógicos.

Em relação à EaD, a evolução dos recursos tecnológicos tem disponibilizado um conjunto de ferramentas e ambientes virtuais cada vez mais sofisticados, potencializando o estabelecimento de novas práticas comunicacionais em educação. As ferramentas por si só, no entanto, são insuficientes para a consolidação da avaliação formativa. De acordo com Demo (1999),

seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. (p. 01)

Compreender como se estabelece o processo avaliativo em cursos a distância demanda, portanto, um olhar sobre a proposta pedagógica dos mesmos, os recursos tecnológicos disponíveis, os instrumentos utilizados, bem como sobre as concepções e posturas de educadores e educandos em relação à avaliação.

De acordo com Silva e Santos (2006), na educação a distância a avaliação da aprendizagem constitui “um dos aspectos mais problemáticos, assim como já o tem sido historicamente no universo didático da sala de aula presencial.” (p. 11) Por sua complexidade, o tema permanece pertinente, atual e desafiador, requerendo continuidade de debate profundo e sistematizado. Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem em cursos oferecidos nessa modalidade educacional? As estratégias avaliativas propostas em cursos oferecidos na modalidade de educação a distância têm contribuído de forma significativa para promover a aprendizagem? Como evitar que a avaliação em EaD se resuma ao controle da aprendizagem com vistas a uma atribuição de valores ao final do processo? É possível estabelecer processos avaliativos de qualidade em EaD? Quais, na percepção de educadores e educandos, são os principais problemas da avaliação em cursos a distância? Que estratégias podem ser elaboradas para superá-los? Questionamentos com esses motivaram-me a realizar o presente trabalho que,

realizado junto à Unidade de Educação a Distância do SENAC/RS, contou com a colaboração de estudantes e tutores dos três cursos de pós-graduação ofertados nessa modalidade educacional. A pesquisa teve como problema **compreender como ocorrem os processos de avaliação de aprendizagem em cursos de pós-graduação oferecidos na modalidade a distância *online* e suas implicações sobre a aprendizagem.**

O aprofundamento do problema demandou: refletir sobre as concepções que norteiam a avaliação em educação a distância; analisar a percepção de docentes e discentes em relação aos processos avaliativos; verificar se as propostas de avaliação adotadas têm contribuído para a qualificação do processo de aprendizagem e evidenciar indicativos que possibilitem o estabelecimento da avaliação formativa em educação *online*.

O presente trabalho encontra-se estruturado em sete sessões, sendo que a primeira, de caráter introdutório, apresenta o tema investigado. Ao longo do segundo capítulo, é descrita a metodologia empregada durante o processo investigativo, explicitando a opção pelo enfoque de pesquisa qualitativo, a definição dos objetivos, a delimitação do contexto do estudo, a caracterização dos participantes, a indicação dos principais aportes teóricos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A terceira sessão contempla uma revisão bibliográfica, tendo por objetivo refletir sobre a educação no contexto sócio-cultural contemporâneo e situar a educação a distância nos cenários nacional e mundial, percebendo-a enquanto uma modalidade educacional construída historicamente e reconhecendo sua pluralidade. Ao longo da mesma, são apresentados, também, alguns dados sobre a EaD no SENAC e na Unidade de Educação a Distância do SENAC/RS.

Na seqüência, são apresentadas considerações sobre aprendizagem, destacando algumas das especificidades relativas aos processos de ensino e de aprendizagem em situações educacionais *online*. O quinto capítulo discorre sobre interação, colaboração e cooperação no ensino a distância, na perspectiva da promoção de situações de aprendizagem que favoreçam a constituição de comunidades de aprendizagem.

A sexta sessão é dedicada ao foco temático da dissertação, a avaliação da aprendizagem na educação a distância. São tratadas, ao longo desse capítulo, questões relacionadas aos reflexos da cultura da aprendizagem sobre os processos avaliativos, à avaliação enquanto um processo comunicativo, à promoção da aprendizagem colaborativa através da auto-avaliação e da co-avaliação.



## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Delineamento

O presente trabalho buscou compreender como ocorrem os processos de avaliação de aprendizagem em cursos de pós-graduação ofertados na modalidade a distância *online* e suas implicações sobre a aprendizagem. O problema proposto demandou um olhar cuidadoso sobre a concepção e a percepção dos diferentes sujeitos da educação (educadores e educandos) em relação à educação a distância e à avaliação da aprendizagem, bem como a observação das práticas avaliativas que se estabelecem no fazer pedagógico cotidiano. A análise de documentos como os Referenciais da Instituição para Educação Presencial e Educação a Distância e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos suscitou elementos indicativos para a compreensão do problema. A complexidade do processo pedagógico, contudo, revelou-se a partir do olhar sobre a prática cotidiana. Uma das maneiras dessa ser conhecida foi através da manifestação dos diferentes atores do processo, profissionais docentes e estudantes, e pela observação do ambiente virtual de aprendizagem<sup>5</sup> no qual a mediação pedagógica ocorre. Na dialogicidade entre a proposta e a prática cotidiana foi possível entrever como se estabelece o processo avaliativo nesses cursos, compreender suas implicações sobre a aprendizagem e analisar especificidades intrínsecas a essa modalidade educacional.

Coerente com a problemática de investigação, o estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa de pesquisa que, necessariamente, implica

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA e MENEZES, 2001, p. 20)

---

<sup>5</sup> De acordo com Santos (2003, p. 255, in Silva e Santos, 2006, p. 315), ambiente virtual de aprendizagem é “toda a organização viva onde seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões”.

Através da pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender em profundidade o fenômeno estudado, mantendo o vínculo da problemática com seu contexto. Na visão de Engers (1994, p. 68), em pesquisa, a partir do paradigma qualitativo, busca-se “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional”.

Nesse trabalho, o problema proposto demandou uma revisão bibliográfica sobre o tema, a análise de aspectos explicitados nos projetos político-pedagógicos dos cursos investigados, assim como de elementos implícitos na prática cotidiana, justificando a opção pela metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa de investigação na realização do estudo. Segundo Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Compreender como a prática avaliativa se concretiza em cursos oferecidos na modalidade a distância, assim como as implicações da mesma para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, requer investigar as concepções e percepções dos diferentes sujeitos no que diz respeito à avaliação, aprendizagem, qualidade e educação, questões essas que podem ser conhecidas a partir da realização e análise de observações, questionários e entrevistas.

Os questionários (Apêndice B e Apêndice D), um direcionado aos discentes e outro aos docentes<sup>6</sup>, contemplaram perguntas abertas, possibilitando ao entrevistado discorrer livremente sobre as questões abordadas. Foram incluídas, nesses instrumentos de coleta de dados, algumas questões objetivas, no intuito de traçar o perfil dos participantes e contextualizar os cursos investigados.

Em paralelo a essa análise, foi realizado um estudo bibliográfico objetivando conhecer como se constituiu a modalidade educacional a distância, e situá-la no contexto educacional contemporâneo.

---

<sup>6</sup> No contexto em que foi realizado o estudo, o profissional docente que acompanha os estudantes ao longo do curso é o tutor.

## 2.2 Participantes

De acordo com Goldenberg (2002, p. 50), ao definir as fontes de informação é fundamental atentar para a necessidade de “enxergar a questão sob várias perspectivas”. Com esse intuito, buscou-se o depoimento de diferentes sujeitos envolvidos no processo (docentes e discentes), incluindo também a análise de documentos relativos aos cursos envolvidos. Essa estratégia, conforme a autora (2002), ao permitir comparar o ponto de vista dos diferentes atores envolvidos entre si e com as informações oriundas dos demais materiais analisados, favorece a compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

O estudo foi realizado junto à Unidade de Educação a Distância do Senac/RS, situada em Porto Alegre, cuja oferta de cursos de especialização na modalidade a distância data do ano de 2005. Essa direciona suas atividades para cursos de formação continuada e de pós-graduação, além de atender a projetos oriundos de faculdades do Senac. Integra a Rede EaD do SENAC que, sob a coordenação do Centro Nacional de Educação a Distância (Cead), no ano de 2004 foi credenciada para a oferta de cursos de pós-graduação a distância, conforme a legislação brasileira vigente. Atualmente são oferecidos, em parceria com o Cead, cinco cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*: Gestão Educacional, Educação a Distância, Educação Ambiental, Artes Visuais e Criação, e Gestão e Segurança de Alimentos, tendo os dois últimos cursos a primeira edição em 2008.

Os cursos oferecidos pelo SENAC na modalidade a distância seguem orientação nacional, sendo planejados e desenvolvidos no Departamento Nacional por “uma equipe multidisciplinar”, responsável pela “produção dos cursos, desde a sua concepção até a edição dos materiais nas diversas mídias (impressa, televisiva, radiofônica, digital)” (SENAC.DN, 2005, p. 6) Essa orientação visa a viabilizar economicamente a produção dos materiais por equipes de especialistas, tendo em vista a utilização dos mesmos nas diferentes unidades credenciadas e manter unidade e qualidade nas propostas de educação a distância. Conforme consta no Manual do Coordenador & Tutor (SENAC.DN, 2006),

Dada a complexidade dos processos envolvidos na produção dos materiais didáticos, aí incluída a disponibilidade de recursos, tanto financeiros como de pessoal especializado, a realização desta atividade continuou a ser conduzida basicamente pelo Departamento Nacional que, externo às unidades que operavam a modalidade, garantia a visão do conjunto. (p. 6)

Ao elaborar o material básico dos cursos, a equipe planeja também as atividades a serem realizadas ao longo de cada unidade, especificando-as no material. Essas vão sendo disponibilizadas semanalmente, pelos tutores, no ambiente virtual de aprendizagem e são referência para a avaliação da aprendizagem. Os tutores recebem orientações para adequar as atividades e indicar materiais complementares de acordo com as necessidades de cada turma. As alterações são discutidas entre o tutor do módulo e a coordenação pedagógica do curso na unidade em que o mesmo está sendo ofertado.

Observa-se que a proposta de EaD do SENAC, atentando para as especificidades da modalidade e do nível (pós-graduação *lato sensu*), em consonância com a orientação educacional geral da instituição, prima por manter a organização curricular por competências. Os cursos são estruturados em módulos ou unidades de estudo. O curso Especialização em Educação a Distância é constituído por cinco unidades, o Especialização em Gestão Educacional é composto por quatro módulos, e o Especialização em Educação Ambiental organiza-se em quatro blocos de conteúdos que englobam de três a cinco temas cada um.

Em relação à avaliação da aprendizagem, os projetos prevêm ênfase na avaliação formativa, destacando, contudo, a não-supressão da dimensão somativa da mesma. Além das atividades orientadas ao longo de cada unidade de estudos, os estudantes realizam uma prova final que compreende todos os conteúdos abordados ao longo do curso e defendem, perante banca, um trabalho de conclusão.

Ao longo de cada curso são promovidos três momentos presenciais: a) aula inaugural, tendo como foco orientar os ingressantes em relação ao curso e à educação a distância; b) avaliação presencial relativa a todos os conteúdos; c) defesa do trabalho de conclusão de curso. No decorrer do trabalho, serão discutidos outros aspectos dos cursos que se fazem relevantes nesse estudo.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os discentes regularmente matriculados em três dos cursos de pós-graduação oferecidos na citada modalidade de ensino por essa instituição, com exceção dos ingressantes no programa. Esses últimos não foram envolvidos no estudo, tendo em vista que a coleta inicial de dados realizou-se no princípio do semestre, período em que se realizou a aula inaugural e uma semana de ambientação no Moodle<sup>7</sup>. Da mesma forma, o convite para participar do estudo foi encaminhado a todos os tutores que estavam atuando nas

---

<sup>7</sup> Moodle 1.8.7 - Ambiente virtual de aprendizagem adotado pela instituição para a mediação didático-pedagógica.

respectivas turmas. O convite, assim como o encaminhamento do instrumento de coleta de dados, foi encaminhado aos discentes pelo ambiente de aprendizagem e aos tutores por *e-mail*. Participaram do estudo, portanto, todos os sujeitos que retornaram o instrumento de coleta de dados.

Responderam ao questionário catorze (14) discentes dos três cursos distintos. Desses, nove (09) participam pela primeira vez de um curso a distância, cinco (05) já haviam vivenciado essa modalidade de ensino como alunos e um (01) também tem experiência como formador/tutor em EaD. A idade dos estudantes varia entre 24 e 58 anos. Todos residem no Rio Grande do Sul, embora em distintos municípios. Cabe destacar ainda que dez (10) atuam profissionalmente com educação, em escolas, ensino técnico, telecentros, instituições de ensino superior e educação corporativa (analista de treinamento comercial).

Em relação ao curso em que se encontram matriculados, quatro (04) discentes cursam o pós-graduação em Educação Ambiental, dois (02) fazem Gestão Educacional, e oito (08) o curso de Especialização em Educação a Distância. Ao longo do trabalho, sempre que necessário referenciar um participante estudante, será utilizada letra E, seguida de código numérico, conforme explicitado no quadro 1. Os trechos de discursos transcritos no trabalho são também destacados em itálico

<b>Estudante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Profissão</b>	<b>Vivência anterior em EaD</b>
E01	F	31 - 40	NI	Nenhuma
E02	F	51 – 60	Professora de Biologia. Atua também na área administrativa-financeira de escola.	Nenhuma
E03	F	41 – 50	Psicóloga. Coordenadora e docente de curso técnico. Docente nas disciplinas relacionadas a Psicologia do Trabalho, das Relações Humanas e Organizacional.	Aluno
E04	F	41 – 50	Advogada.	Nenhuma
E05	F	31 – 40	Servidora Pública Federal.	Nenhuma
E06	F	51 - 60	Médica e professora universitária.	Aluno e formador
E07	F	21 – 30	Ciência da Computação. Atua como instrutor de informática em um Telecentro.	Aluno
E08	F	31 - 40	Departamento de Serviços, Analista de Treinamento Comercial.	Nenhuma
E09	M	21 - 30	Professor coordenador de laboratório de informática.	Nenhuma
E10	M	31 – 40	NI	Nenhuma
E11	M	41 – 50	Professor nas redes estadual e municipal.	Aluno

Estudante	Sexo	Faixa etária	Profissão	Vivência anterior em EaD
			Atua na disciplina de matemática e no Laboratório de Informática.	
E12	F	NI	Aposentada. Pedagoga e especialista em Psicopedagogia.	Nenhuma
E13	F	21 – 30	Pedagoga, com habilitação em Séries Iniciais e supervisão educacional. Atua como Supervisora Educacional.	Nenhuma
E14	F	31 – 40	Educadora física e trabalho na área da Educação Infantil. Diretora.	Aluno

**Quadro 1:** Caracterização dos estudantes participantes.

**Fonte:** Instrumentos de coleta de dados

Nas ilustrações, o termo ‘aluno’, seguido de um número não corresponde necessariamente um dos estudantes que responderam ao questionário ou a um mesmo cursista. Os *screenshots* do ambiente de aprendizagem foram realizados independentemente dos estudantes envolvidos no evento destacado terem retornado o instrumento de coleta de dados. O termo é utilizado aleatoriamente em cada imagem, apenas para distinguir a autoria das intervenções.

Também contribuíram com esse estudo cinco (05) tutores, contemplando os três cursos. Desses, três (04) atuaram anteriormente como docentes/tutores em EaD, dois (02) foram também alunos em cursos a distância e apenas um informou ser essa a primeira vivência em cursos ofertados nessa modalidade. Todos têm experiência com docência em cursos presenciais. No que diz respeito à formação específica para atuar em EaD, dois tutores participaram de curso de extensão, dois realizaram especialização e um informou ter recebido orientação individual. Os tutores serão indicados, ao longo do trabalho, pela letra T, seguida de código numérico, conforme explicitado no quadro 2. Os trechos dos discursos dos tutores inseridos literalmente no trabalho são também destacados em itálico.

Tutor	Sexo	Idade	Vivência anterior em EaD	Experiência anterior em docência
T01	F	51 -60	Nenhuma	Sim
T02	F	NI	Tutor/professor	Sim
T03	M	41 – 50	Aluno e tutor/professor	Sim
T04	F	41 – 50	Aluno e tutor/professor	Sim
T05	F	41-50	Tutor/professor	sim

**Quadro 2:** Caracterização dos tutores participantes

**Fonte:** Instrumentos de coleta de dados

O tutor, para a Rede Nacional EaD do Senac, assume todas as atribuições docentes, mediando o processo pedagógico. O Manual do Coordenador & Tutor define essa função ao mencionar que “ser tutor é, antes de tudo, ser professor” (Senac.DN, 2006, p. 18). Ao mesmo tempo, são atribuídas as responsabilidades de acompanhar turmas de educandos, organizar e gerenciar o ambiente de aprendizagem do curso, criar oportunidades de aprendizagem, motivar os discentes, orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Embora denominado “tutor”, o vínculo profissional com a instituição corresponde ao de professor. Cada tutor responde por um módulo do curso, sendo requerida formação na área de atuação. A orientação do Senac para EaD é manter a relação mínima de 50% de tutores mestres e doutores, critério estabelecido pela legislação para a constituição da equipe docente de cursos de pós-graduação. Na Unidade de Educação a Distância do Senac/RS, a maior parte dos tutores detém a titulação de mestre. Dos tutores que colaboram com o estudo, um é especialista e os demais concluíram mestrado.

O contrato de trabalho é realizado por módulo, com alocação de 8h semanais para as atividades de atendimento ao estudante e 4h mensais para reuniões. Essas horas são cumpridas nas dependências da Unidade Ead do Senac/RS, sendo distribuídas em, pelo menos dois dias distintos e turnos alternados, buscando facilitar a interação entre docentes e discentes.

### **2.3 Coleta e Análise dos dados**

Tendo em vista a localização geográfica dispersa dos alunos que participam de um curso a distância, a realização de entrevista oral mostrou-se de difícil aplicabilidade. Por essa razão priorizou-se, na coleta de dados, o uso de **questionário**. Esse instrumento foi encaminhado pelo ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição para todos os alunos matriculados no segundo semestre dos cursos envolvidos e para aqueles que se encontravam em fase de Trabalho de Conclusão de Curso, e, por *e-mail*, para os respectivos tutores, sendo o retorno realizado diretamente para o correio eletrônico da pesquisadora.

Mesmo considerando a dificuldade para a realização de **entrevista**, também esse instrumento fez parte da coleta de dados, pois constitui uma fonte de informação relevante. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser explorados em profundidade por meio de questionários, o que é observado também por Goldenberg (2002, p. 88), acrescentando-se a vantagem de que “pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições”. No contato por *e-mail* com os tutores, os mesmos foram consultados quanto a forma de participação que consideravam mais viável: a concessão de entrevista ou a realização do questionário. Dentre os docentes, um optou pela entrevista. Nesse caso, o questionário encaminhado aos demais docentes foi utilizado como roteiro para a entrevista.

Destaca-se que a instituição oportunizou à pesquisadora um espaço de trabalho no local, o que viabilizou a realização de conversas informais com tutores e coordenação, o contato com o cotidiano do trabalho dos mesmos, bem como a participação como ouvinte em uma reunião pedagógica. Essa abertura permitiu observar o ambiente de trabalho do corpo docente e elucidar algumas dúvidas que surgiram na medida em foram realizadas a coleta e a análise dos dados.

Paralelamente foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos envolvidos e outros documentos relacionados como os referenciais educacionais da instituição, manual do aluno, manual do coordenador e tutor. As observações e a análise desses documentos contribuíram com o estudo no sentido de oferecer um contraponto para a análise das informações fornecidas pelos participantes.

Também foram realizadas observações no ambiente virtual de aprendizagem de cada turma, tendo como foco elencar elementos que, no confronto com os demais dados, favorecessem a compreensão de como se estabelece a avaliação da aprendizagem em situações de ensino mediadas pela tecnologia. O registro das observações foi realizado em forma de anotações e capturas de telas do ambiente virtual de aprendizagem.

A análise dos dados foi realizada sob a perspectiva da metodologia de análise textual de discursiva proposta por Moraes (2007), estando essa fundamentada na análise de conteúdo (BARDIN, 2004). De acordo com Moraes (op. cit), a qualidade do trabalho vincula-se diretamente ao rigor da constituição do corpus. O corpus constitui-se de produções textuais, podendo contemplar documentos já existentes ou produzidos especialmente para o estudo. A partir da



análise do corpus, o pesquisador constrói seu próprio texto, expressando sua interpretação em relação ao evento estudado. Nesse sentido, a escolha dos participantes, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a seleção de documentos analisados buscaram contemplar o problema em sua complexidade.

O “corpus” foi composto pela transcrição da entrevista, pelos dados fornecidos através dos questionários, pelos registros de observações realizadas no ambiente de trabalho e no ambiente virtual de aprendizagem e por documentos da instituição que se fizeram relevantes no processo (projeto pedagógico dos cursos, orientações institucionais sobre EaD).

Inicialmente realizou-se a pré-análise do *corpus*, conforme proposto por Bardin (2004), com o intuito de conhecer as informações coletadas. A exploração desses dados, a partir da metodologia de análise textual discursiva (MORAES, 2007), envolveu duas fases interdependentes: unitarização e categorização. A construção do meta-texto, última etapa proposta por Moraes (2007), foi sendo realizada ao longo de todo o processo, na medida em que os dados foram descritos e interpretados.

A unitarização consiste em um processo de desconstrução dos textos, através do qual são destacados seus elementos e evidenciados aqueles que se mostraram mais significativos em relação aos objetivos da pesquisa. Nessa etapa, a atenção foi voltada para analisar cada documento do “*corpus*”, selecionando e destacando aspectos relevantes para a compreensão do problema da pesquisa.

A segunda etapa, a categorização, consiste na comparação entre as unidades de análise, processo através do qual são agrupados elementos semelhantes. Cada conjunto desses elementos vai constituir uma categoria. Essas podem ser construídas a priori, a partir do referencial teórico proposto pelo pesquisador ou durante o processo de análise dos dados.

Toda categorização é construída a partir do referencial teórico assumido pelo pesquisador (MORAES, 2007). Os significados não se encontram prontos no texto. A atribuição de significados e a compreensão do fenômeno pelo pesquisador resultam da categorização adequada e da habilidade do pesquisador em estabelecer relações entre as diferentes categorias, desenvolvendo seus próprios argumentos no diálogo com os sujeitos participantes e teóricos.

No decorrer do trabalho foram elencadas três categorias principais, que, juntamente com a revisão bibliográfica, compõem a estrutura do metatexto. As categorias de análise “aprendizagem e educação a distância” e “avaliação da aprendizagem na educação a distância *online*” foram elencadas *a priori*, nortearam a

organização dos instrumentos de coleta de dados e foram consolidadas no decorrer do processo. A categoria “interação, colaboração e cooperação no ensino a distância”, bem como as subcategorias, foram construídas na medida em que o *corpus* foi analisado. Algumas das subcategorias deram origem a subcapítulos da dissertação. As demais perpassam as sessões primárias. O quadro 3 (próxima página) apresenta a estrutura de categorias, respectivas subcategorias e dimensões analisadas ao longo do estudo.

O aprofundamento teórico em relação à avaliação da aprendizagem, nesse trabalho, encontra-se fundamentado principalmente em Hoffmann (1998 e 2003), Perrenoud (1999) e Hadji (2001), cujas discussões apontam para uma concepção de avaliação intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. Perpassam as reflexões sobre educação a distância, os pressupostos apresentados por Silva e Santos (et al, 2006), Belloni (2001), Litwin (2001), Palloff e Pratt (2002 e 2004), Peters (2003) e Moore e Kearsly (2008). Os aspectos relativos à aprendizagem estão alicerçados nas análises, dentre outras, de Coll e Marti (2004), Pozo (2002), Moreira (1999), e Morin (2001).

A pesquisa qualitativa busca superar a linearidade, estudando o fenômeno em sua complexidade. Na terceira etapa, a construção de um novo texto, o metatexto, enfatizou-se as relações entre diferentes categorias, buscando a apreensão objeto de estudo. Para Moraes (2007, p. 28), “o desafio é, pois, exercitar uma dialética entre o todo e a parte, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem”. Segundo o autor, a construção do metatexto perpassa todas as etapas do processo, desde a unitarização até a produção das versões cada vez mais aprofundadas do texto. Nesse sentido, textos parciais foram sendo construídos a cada etapa do processo de análise, no constante ir e vir entre os dados coletados e o referencial teórico estudado, buscando a compreensão do fenômeno do estudado em sua complexidade. Os dados e análises emergentes ao longo do estudo perpassam os diferentes capítulos da presente dissertação.

Categories principais	Subcategorias	Dimensões
A) Aprendizagem e educação a distância	A aprendizagem sob a abordagem construtivista;	Diferentes correntes teóricas da abordagem construtivista; Culturas de aprendizagem; Fundamentos teóricos dos cursos de pós-graduação EaD do SENAC;
	Educação <i>online</i> , recursos tecnológicos e aprendizagem;	A importância do convívio social em situações de aprendizagem <i>online</i> ; Comunicação escrita e aprendizagem; Afetividade, sentimento de pertencimento e aprendizagem em contextos <i>online</i> ; Presença física e presença virtual; Autonomia discente na EaD;
B) Interação, colaboração e cooperação no ensino a distância	Interação, colaboração e cooperação no ensino a distância: uma opção pedagógica	Cultura da aprendizagem, interação, colaboração e o desenvolvimento da autonomia; Ação docente como promotora da construção cooperativa de conhecimentos; Percepções dos sujeitos em relação à interação em situações de aprendizagem <i>online</i> ; Singularidades da comunicação assíncrona;
	Recursos tecnológicos e a promoção da interação	Limitações e potencialidades do Moodle; Fórum de discussão: potencializando a interação em ambientes virtuais de aprendizagem; <i>Wiki</i> – escrevendo de forma colaborativa;
C) Avaliação da aprendizagem na educação a distância online	C.a) Avaliação da aprendizagem e cultura institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação no projeto pedagógico institucional e nos projetos dos cursos;</li> <li>• Coerência entre o projeto pedagógico e o processo avaliativo;</li> <li>• Produção centralizada dos cursos X adequação do processo avaliativo ao contexto dos educandos;</li> <li>• Concepções pedagógicas: entre a proposta dos cursos e a prática docente;</li> </ul>
	C.b) Cultura de aprendizagem e avaliação;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transposição de modelos</li> <li>• Experiências anteriores e expectativas em relação ao agir docente e discente em EaD.</li> <li>• Concepções discentes sobre aprendizagem e avaliação;</li> <li>• Ambientação do estudante em relação à proposta metodológica EaD e ao uso dos recursos tecnológicos;</li> <li>• Avaliação, autoconfiança e motivação;</li> <li>• Avaliação na educação presencial e na educação a distância: semelhanças, nuances e potencialidades;</li> <li>• Presença virtual, identificação do estudante e avaliação;</li> <li>• Tamanho da turma, gerenciamento do tempo e avaliação;</li> <li>• Expectativas de atendimento individualizado e contextos educacionais colaborativos;</li> </ul>
	C.c) Avaliação enquanto processo comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação e critérios, orientações e princípios;</li> <li>• Comunicação do feedback avaliativo (docente ↔ discente);</li> <li>• Ambiente de aprendizagem e as possibilidades de comunicar o processo avaliativo;</li> </ul>
	C.d) Avaliação e mediação pedagógica: compromisso a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback avaliativo e aprendizagem;</li> <li>• Aprendizagem discente: orientação e iniciativa;</li> <li>• Aprendizagens docentes: repensando a ação pedagógica;</li> </ul>

**Quadro 3:** Categorias e subcategorias de análise

**Fonte:** A mestranda

### 3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

#### 3.1 Sociedade, cultura e educação

A humanidade promove, a partir do conhecimento historicamente construído, o desenvolvimento de novas tecnologias que potencializam o agir humano no mundo, ao mesmo tempo em que observa acentuarem-se problemas sociais, como miséria, dominação cultural, destruição ambiental e violência. Os novos recursos não substituem os precedentes, mas a eles se agregam ou modificam. Da mesma forma, não determinam os rumos da humanidade, contudo, possibilitam redimensionar relacionamentos, reestruturar a economia e as relações de poder. Como propõe Wiessberg (2004), as recentes tecnologias são construídas a partir da ressignificação e da incorporação do conhecimento e de recursos anteriores. Conquistas como o sistema de escrita, a invenção da imprensa, a eletricidade, e as recentes tecnologias da informação e da comunicação, entre outras tantas, causaram impactos na sociedade, alicerçando novos avanços tecnológicos, promovendo mudanças cada vez mais velozes e potencializando novas formas de organização social.

Ao longo da década de 1970, como resultado do desenvolvimento propiciado pela convergência das respectivas áreas de conhecimento, surgiram as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Permitindo a descentralização na produção e a veiculação da informação na rede, essas tecnologias possibilitaram romper com a proposta de comunicação unidirecional das mídias de massa anteriores e propor o formato comunicacional todos-para-todos. De acordo com Lemos (2004), as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) constituem recursos que, ao permitirem a superação de limites de tempo e espaço, promovem a descentralização e a re-socialização das informações e favorecem a remodelação das relações sociais. De acordo com o SENAC.DN,

este novo século chega a um mundo globalizado, onde a informação e a imagem, a cultura e os estilos de consumo, as conquistas, o sistema produtivo e transações financeiras são acessíveis a um número

surpreendente de pessoas. Com isso, muitas vezes, homens e mulheres se tornam cidadãos do mundo sem, sequer, terem se tornado cidadãos de seus próprios países. (2005, p. 05)

Nesse sentido, observamos a existência de conflitos. Por um lado as fronteiras entre os países tornam-se mais tênues, estabelecendo relações comerciais e culturais que superam os limites geográficos das nações. Por outro, cresce o preconceito que atinge muitos sujeitos que cruzam as fronteiras em busca de novas oportunidades. Lemos (2004), referenciando MC Luhan, afirma que além de virtualizar a ação humana, os meios de comunicação modificam também nossa forma de perceber o mundo, incidindo, portanto, sobre as culturas de aprendizagem<sup>8</sup> e sobre a educação.

Ao discutir a apropriação social das novas tecnologias, Parente (2004, p. 93), comenta que essas

resultaram em um processo de estranha mistura de enriquecimento e empobrecimento, singularização e massificação, desterritorialização e reterritorialização, potencialização e despotencialização da subjetividade em sua imersão auto-referencial (singularizante, processual, dissensual).

Compreender o mundo a partir do paradigma da complexidade (MORIN, 2001) implica no reconhecimento da existência de antinomias, em assumi-las como complementares e interdependentes. E é nesse jogo de dualidades que também a tecnologia deve ser compreendida. Como produtos desenvolvidos pela humanidade, as tecnologias são, ao mesmo tempo, propulsoras da história e da sociedade.

Toda inovação tecnológica gera conflitos, tanto por possibilitar novas formas de solucionar uma mesma situação atuando sobre referenciais sociais, crenças, valores e hábitos consolidados, quanto por sua utilização estar sujeita aos interesses de distintos grupos sociais. Vaz (2004) afirma que a sociedade fomentou muitas esperanças com a popularização das novas tecnologias da informação e da comunicação e com o crescimento das redes telemáticas. Esperança de democratização da sociedade, da possibilidade de troca ilimitada, de educação acessível a “todos” e de novas formas de relacionamentos sociais. Nessa conjuntura, as propostas de Educação a Distância recebem novo impulso como estratégia para expandir as oportunidades de ensino, especialmente em nível

---

<sup>8</sup> Pozo (2002) apresenta a tese de que cada sociedade desenvolve uma cultura própria de aprendizagem e que essa é transformada continuamente, na medida em que o contexto social se modifica.

superior e no âmbito corporativo. Cada uma dessas esperanças, contudo, incorpora contradições. A condição tecnológica que potencializa novas formas de relacionamentos sociais cresce em meio às desigualdades no acesso aos meios de comunicação interativos e aos meios de produção de informação. A reprodução, no ciberespaço, das relações de poder estabelecidas na sociedade contrapõe-se à esperança de democratização social. Em paralelo às estratégias de ampliação do ensino superior, avivam-se os constantes questionamentos referentes à qualidade educacional.

Nesse contexto de constantes mudanças, emerge a consciência de que o paradigma que sustenta a organização social vigente, caracterizado pela redução do conceito de técnica<sup>9</sup> aos seus instrumentos (LEMOS, 2004) e por uma percepção fragmentada do conhecimento, não responde mais aos desafios contemporâneos. Solidifica-se, assim, um novo paradigma que corresponde

à fase pós-industrial da sociedade de consumo, onde a produção de bens e serviços (ligados a grandes consumos de energia) é modificada de acordo com as novas tecnologias (digitais) da informação (DANIEL BELL, sd., apud LEMOS, 2004, p. 63-64).

Sendo amplificadas as possibilidades de comunicação, de relacionamento interpessoal e de socialização da informação através das tecnologias e redes telemáticas, propõem-se uma nova forma de compreender o espaço e o tempo.

A sensação de instantaneidade na troca de informações e a interatividade, decorrentes da facilidade e da rapidez na comunicação interpessoal, assim como a velocidade no deslocamento proveniente do avanço tecnológico dos meios de transporte, modificam as percepções temporais e espaciais, tornando próximo o distante. Essa conjuntura, que tende a gerar uma expectativa de imediatismo, constância e personalização no estabelecimento das trocas sociais, desafia também o contexto educacional. Assim como a sociedade espera que a cobertura jornalística relate fatos ocorridos nos últimos minutos em qualquer parte do mundo, o estudante

---

<sup>9</sup> Para Lemos (2004), o conceito de técnica, em sua origem grega, distingue a ação do homem da ação da natureza. No decorrer da história, no entanto, ocorreu a segmentação entre técnica/cultura/religião, reduzindo o conceito à instrumentalidade e produzindo, no imaginário social, a percepção da técnica como algo externo ao ser humano, de certa forma “inimiga” da cultura e da sociedade. Atualmente, o conceito moderno de técnica é problematizado, retomando sua complexidade original. Técnica não representa apenas um conjunto de instrumentos, mas todo o conhecimento que fundamenta o agir humano sobre o mundo. Pela técnica, o homem modifica sua forma de agir sobre o meio, transformando-se a si mesmo e a natureza, e, na reflexão sobre sua ação, desenvolve novas técnicas, recursivamente.

espera poder contatar o professor a qualquer momento do dia para esclarecer individualmente suas dúvidas. A expectativa gera, com frequência, situações de conflito decorrentes da impossibilidade do educador em atender as constantes solicitações com a prontidão almejada pelos educandos. Nas palavras de Lemos,

o sentimento é de compreensão do espaço e do tempo, onde o tempo real (imediato) e as redes telemáticas, desterritorializam (desespacializam) a cultura, tendo um forte impacto nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais (2004, p. 68).

Os recursos telemáticos, ampliando o que as mídias anteriores de forma limitada haviam iniciado, impulsionam a estruturação de um novo espaço de relações, o ciberespaço. Caracterizado pela desmaterialização do mundo através dos computadores e de sua simulação nas redes telemáticas, o ciberespaço não pode ser compreendido como algo irreal, fictício, ou simplesmente como um agregado de recursos técnicos. De acordo com Levy (2004, p. 12), “o ciberespaço torna-se o sistema ecológico do mundo das idéias, uma noosfera abundante, em transformação acelerada [...]”. Constitui-se, portanto, como um espaço de memória, carregado de significados socialmente compartilhados e ideologias. Compreende um espaço de relações que se organiza a partir do estabelecimento de normas de convivência e códigos de ética que, em parte, reproduzem o paradigma social vigente e, em parte, renovam a estrutura social.

Enquanto espaço informacional que dialoga com o espaço geográfico, o ciberespaço não se estabelece em oposição ao mundo “físico”. Ambos complementam-se na constituição de uma totalidade complexa. O ser humano interage no ciberespaço a partir do espaço concreto e retroage sobre o último através do primeiro.

Conforme Wiessberg (2004), a possibilidade de transitar entre espaço físico e espaço digital permite ao indivíduo a atuação simultânea sobre diferentes espaços e o poder de estar em um local, atuando sobre outro, modificando a ação do homem sobre o mundo e a organização do trabalho, fortalecendo o desejo humano de onipresença e ubiqüidade. Ao realizar uma videoconferência com transmissão para múltiplos pontos, o sujeito interage de forma compartilhada sobre distintos espaços e

com públicos diferenciados (ubiquidade). Já o teletrabalhador<sup>10</sup> atua profissionalmente em sua empresa independente do local em que se encontre geograficamente, fato que caracteriza a onipresença. Ambos, ubiquidade e onipresença, têm sido estimulados pelo forte apelo das mídias, pela crescente competitividade pessoal e/ou organizacional e pela globalização das relações sociais. Portanto, ao apoiar-se sobre espaço geográfico, o ciberespaço, desterritorializa e ressignifica o mesmo, ampliando as possibilidades de inter-relações, gerando, também, novas formas de dominação e libertação, de exclusão e inclusão social.

É próprio da cultura emergente a consciência de que convivemos com contradições, com opostos. Esses passam a ser compreendidos em sua complementaridade. Essa percepção possibilita a construção de um novo olhar, mais contextualizado e não fragmentado sobre o mundo e sobre o conhecimento. É também sob essa ótica, que busca compreender o mundo em sua complexidade, que devem ser conduzidos os processos educativos.

Ao mediar e propiciar a ação de um mesmo sujeito/organização sobre diferentes espaços (virtuais ou físicos), o ciberespaço possibilita às instituições educacionais ampliar sua atuação, seja modificando a forma de relacionamento com a comunidade escolar, seja possibilitando maior contato e diálogo dos estudantes com pessoas inseridas em distintos contextos culturais, ou expandindo sua área de abrangência através da modalidade de ensino a distância. A circunstância exige do educador o desenvolvimento de novas competências para gerenciar ambientes de aprendizagem que transcendam os espaços presenciais.

No plano econômico, o crescimento das relações comerciais realizadas no ciberespaço ampliam as opções de escolha do consumidor através de estratégias de marketing que colocam lado a lado produtos regionais e globais. Permitem, outrossim, o estabelecimento de processos de compra e venda, independente das distâncias geográficas. Impactam, portanto, sobre a indústria e o comércio, exigindo das empresas a busca de outros diferenciais e redimensionando o trabalho. Com o teletrabalho e o crescente incentivo ao profissional autônomo, a vida pública e profissional cada vez mais é trazida para aquele considerado pela Modernidade como espaço particular e familiar. As relações trabalhistas também se modificam em

---

<sup>10</sup> O termo “teletrabalho” compreende a possibilidade de realizar trabalho à distância. Caracteriza-se pela ação mediada por equipamentos que permitam a ação de um sujeito sobre outro local. Desta forma, o teletrabalhador realiza seu trabalho, mesmo estando distante do escritório ou empresa.



virtude da substituição de profissões cujas atividades mecânicas puderam ser automatizadas e por inúmeras outras tarefas que, por sua complexidade, exigem do trabalhador maior preparo. Conforme Alonso (2003, p. 28),

os meios de produção da sociedade do conhecimento pressupõem que os profissionais sejam mais qualificados e capazes de assumir responsabilidades, tomar decisões, buscar soluções para problemas que ocorrem durante o processo de produção e não foram pensados anteriormente.

Essas demandas sociais causam impactos sobre a cultura e a educação. Um desses impactos diz respeito à produção de conhecimento. Conforme Masetto (2003), até pouco tempo as atividades de pesquisa permaneciam centralizadas nas instituições universitárias. Observa-se cada vez mais, na atual conjuntura, que as funções de produzir e socializar conhecimento são exercidas também em outros espaços, públicos e privados, como centros especializados, empresas, organizações governamentais e não governamentais. Mundialmente consolida-se a idéia das “universidades corporativas”, que, segundo Gómez (2004), investem na qualificação dos profissionais no que se refere aos conhecimentos referentes à área de atuação da empresa, visando a otimização da produção e o lucro decorrente. Numa sociedade altamente competitiva e em constante mudança, a habilidade em gerenciar a informação e o conhecimento passa a ser vital para as instituições, inclusive em se tratando de instituições educacionais.

Outro visível reflexo consiste na necessidade de permanente qualificação do trabalhador, requerendo crescente investimento das empresas na capacitação de seus profissionais, seja pela organização de um sistema próprio de formação continuada e em serviço, ou pelo estabelecimento de estratégias de incentivo para a realização de cursos em outras instituições. Masetto (2003) afirma que, além da necessidade de manter-se continuamente em formação, são requeridas do trabalhador novas habilidades como criatividade, comunicação, cooperação e adaptabilidade ao novo. Neste contexto, a formação a distância desponta como alternativa para qualificar profissionais em serviço em todas as áreas de conhecimento. Características da EaD, como a flexibilidade dos horários de estudo e a possibilidade de qualificar, através de um mesmo curso, profissionais que atuam em distintas unidades de uma empresa favorecem o estabelecimento de programas de formação continuada. Conforme o SENAC.DN (2004, p. 60),

no âmbito da educação profissional, programas realizados totalmente a distância ou programas onde se mesclam atividades presenciais e a distância têm sido considerados, na atual literatura internacional, como uma alternativa particularmente indicada tanto para o desenvolvimento de projetos de formação continuada quanto para os de formação em serviço.

No Brasil, como demonstra Sanchez (2008), tendo em vista a formação de funcionários, colaboradores e fornecedores, cresce o número de empresas que, a exemplo de instituições como Brasil Telecom S.A., Banco do Brasil, Natura, entre outros, optam por cursos ofertados integral ou parcialmente a distância. Enfocando o ensino profissionalizante, destacam-se instituições como o SESI, SENAC, SEBRAE, SENAI, CIEE, oportunizando qualificação técnico-profissionalizante, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Conforme Sanchez (2008, p. 127), os projetos do Senai, Senac e Sebrae, somente no ano de 2007, atenderam “mais de 300 mil pessoas” (2008, p. 127) por meio da EaD.

Se, por um lado, o ciberespaço favorece o tratamento globalizado das relações econômicas e de poder, das ideologias, do conhecimento, influenciando diretamente nossa forma de perceber e estar no mundo, por outro, a característica a priori descentralizadora das tecnologias da informação e da comunicação corrobora para o fortalecimento das comunidades locais, potencializando a articulação das mesmas e possibilitando a manifestação da cultura local através das redes telemáticas. Conforme atesta Weissberg (2004, p. 117),

as coletividades territoriais encontram na internet um meio de reforçar seus laços, de aumentar a intensidade e a frequência de seus encontros reais. Através de uma localização no espaço informacional, reforça-se, pois, freqüentemente, e paradoxalmente, a importância da localização geográfica.

Além disso, as redes favorecem o encontro e a comunicação entre pequenos grupos que, mesmo dispersos geograficamente, se identificam ideologicamente, permitindo a articulação de ações, a divulgação de seus ideais e o fortalecimento da identidade dos mesmos.

Nesse contexto em que ciberespaço e espaço geográfico imbricam-se e a sociedade move-se em direção a novos paradigmas, emerge a cibercultura. Embora impulsionada pelo desenvolvimento da Matemática e das Ciências Exatas, com o estabelecimento das condições técnicas para ancorar essa nova forma cultural, Lemos (2004) considera o avanço tecnológico insuficiente para explicar a cibercultura. Para o autor, a compreensão da cibercultura deve ser buscada também

na antropologia e na sociologia, nas relações entre a técnica e a sociedade. Essa última não reage passivamente frente às inovações, tendo se apropriado das tecnologias, propondo a elas um significado diferenciado de sua origem de calcular e ordenar a informação. Para LEMOS (2004, p. 87), a cibercultura

vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais.

Da mesma forma que o conceito de ciberespaço, a noção de cibercultura não se reduz às relações sociais estabelecidas ou mediadas através da internet. Compreende novas características culturais que dizem respeito aos modos de vida e de produção em uma sociedade marcada pela utilização de recursos tecnológicos cada vez mais elaborados. Não é, portanto, uma subcultura, restrita ao contexto de quem possui acesso à tecnologia telemática, mas uma nova forma de cultura que se reflete na reorganização das relações sociais.

O ser humano apóia-se, outrossim, na tecnologia em busca de novas formas de expressão, através da arte, da música, da literatura e da comunicação hipermídia. Lemos (2004) apresenta a tese de que o movimento artístico resgata, na cibercultura, o valor da imaginação, da imagem e dos símbolos na construção do conhecimento, o que havia sido negado durante a Modernidade. Paralelamente, o referido autor alerta para o poder da imagem e da linguagem audiovisual como meio de imposição ideológica. A ciberarte caracteriza-se pelo princípio da co-autoria e pela valorização da arte e da linguagem como manifestações da cultura popular. A percepção da linguagem como expressão pública de sentimentos, crenças, opiniões pessoais ou de grupo, e a necessidade de ir ao encontro do outro, revela-se nas redes telemáticas, através da larga aceitação dos *orkuts*<sup>11</sup>, dos softwares de comunicação síncrona ou assíncrona, da disponibilização de diários virtuais (*blogs*), álbuns fotográficos digitais.

Sujeitos que transitam pelo ciberespaço, com freqüência, criam múltiplos personagens que os simbolizem nesses espaços. Segundo Lemos (2004), as tecnologias da informação e da comunicação permitem ao indivíduo ocultar

---

<sup>11</sup> *Orkut* pode ser considerado uma rede social que se estrutura na internet, mediada, portanto, pelas tecnologias de informação e comunicação. Redes sociais são redes de relacionamento interpessoal que se formam espontaneamente, a partir de interesses mútuos.

temporariamente sua identidade e assumir provisoriamente distintas identidades. Cada vez mais presente na cultura da sociedade atual, o ciberespaço constitui-se em um ambiente em que as pessoas estabelecem novas formas de relacionamento, experimentando seus próprios limites, reconstruindo também nesse contexto sua identidade e assumindo novos papéis sociais frente aos grupos com os quais interagem. Podemos tomar como exemplo, espaços como Orkut e Second Live, nos quais o sujeito cria uma representação gráfica de si próprio, atribuindo-lhe características físicas fictícias, emocionais e atitudinais, e pauta sua forma de interagir com os demais nessa representação, sempre tendo em vista ser aceito e reconhecido por um determinado grupo.

A mesma situação é observada por Palloff e Pratt (2002) em ambientes de aprendizagem. Para os autores, com freqüência, um mesmo sujeito assume “posturas” distintas em situações de ensino presencial e EaD. Estudantes que pouco se manifestam em sala de aula presencial, muitas vezes são altamente interativos em cursos a distância e vice-versa. Ressalta-se, contudo, que esse fenômeno não implica na invenção de “falsas identidades”, mas, como, propõe Lemos (2004), em um jogo constante de auto-descoberta e auto-representação.

Como característica da sociedade e da cultura atual, Silva destaca também a interatividade. Para o autor (2000, p. 20),

interatividade é a disposição consciente de um *mais comunicacional* de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações, seja entre usuários e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações ‘presenciais’ ou ‘virtuais’ entre seres humanos.

A perspectiva da interatividade encontra-se de tal forma arraigada na sociedade que os meios de comunicação unidirecional, através da associação de recursos como telefone, correspondência e meios digitais, incentivam o ouvinte/telespectador a entrar no ar durante o programa, promovendo a sensação de interação. O aprimoramento dos celulares, a tecnologia da televisão digital e os avanços da comunicação sem fio confirmam o empenho em ampliar cada vez mais as possibilidades de comunicação social. Entretanto, Silva (2000, p. 11) relembra que a comunicação marcadamente interativa e audiovisual que permeia as relações sociais “não é apenas fruto de uma tecnicidade informática, mas um processo em curso de reconfigurações das comunicações humanas em toda sua amplitude”.

Como fruto dessas reconfigurações comunicacionais ampliadas pelas tecnologias telemáticas, estabelecem-se grupos que, independentemente de localização geográfica, identificam-se por interesses comuns, constituindo-se como comunidades virtuais. Essas, para Rheingold (1993, apud ANTOUN, 2004, p. 232), podem ser definidas enquanto

grupos de discussão e produção de conhecimento temático que desenvolvem a interação e a conversa no ciberespaço por uma larga duração de tempo, gerando familiaridade, camaradagem e amizade entre os membros de grupo, podendo ultrapassar os limites da internet e se estenderem para atividades e encontros no espaço social geográfico.

Nem todos os grupos que se encontram virtualmente constituem comunidades virtuais, pois essas pressupõem comunicação efetiva, o estabelecimento de vínculos de confiança, códigos de ética próprios e de objetivos comuns. Sendo espaço de relacionamentos, de armazenamento e compartilhamento de informações, o ciberespaço tende a tornar-se uma estrutura que ancora o que Pierre Lévy (1996) denomina “inteligência coletiva<sup>12</sup>”, em uma cultura em que, mais do que informação, a construção crítica de conhecimento e as relações interpessoais ocupam lugar central.

A sociedade, em sua relação dialógica com o mundo, produz constantemente conhecimentos e tecnologias. Esses são, ao mesmo tempo, produtos e produtores da humanidade, promovendo mudanças culturais. Favorecem, igualmente, o desenvolvimento de novas competências em relação ao conhecimento, atuando sobre a compreensão que o homem tem em relação à natureza e à sociedade. O paradigma capitalista, consolidado durante a Modernidade, cultuou os bens materiais, percebendo o conhecimento como necessário para a aquisição de tais bens, valorizando o saber compartimentalizado e especializado. No entanto, esse paradigma não responde mais aos desafios atuais. A sociedade contemporânea propõe a compreensão do mundo em sua complexidade, com o reconhecimento das contradições e dualidades nele existente. Concebe os saberes como históricos, provisórios e contextualizados e o

---

<sup>12</sup> Lévy (1996) afirma que a inteligência humana compreende uma faceta individual e outra coletiva. Participamos, como seres de linguagem, de uma inteligência coletiva, histórica e dinâmica. Nossa percepção de mundo é influenciada por um conjunto de saberes e tecnologias compartilhadas pela sociedade.

conhecimento, não mais como um meio de produzir bens, mas ele próprio, como o novo capital social.

### 3.1.1 O conhecimento no contexto sócio-cultural atual

O advento da “Sociedade da Aprendizagem e do Conhecimento<sup>13</sup>” traz consigo a quebra de paradigmas em relação ao conhecimento. Na Modernidade, a ciência tende a distinguir e desarticular conhecimento científico de senso comum e o ser humano da natureza, primando pela disciplinarização do saber e pela valorização da quantidade em detrimento da qualidade. As próprias conquistas da ciência, contudo, desvelaram as limitações desse método científico, impulsionando a emergência de um novo paradigma. Esse, na perspectiva de Santos, B. (2002), caracteriza-se pela busca da superação de antinomias, percebendo as ciências naturais e sociais como complementares, reconhecendo a interdependência entre seres vivos e matéria, entre humano e não humano. Para o autor, o paradigma emergente reconhece as limitações da excessiva fragmentação e da disciplinarização do saber, propondo a construção do conhecimento a partir da apreensão do objeto de estudo em sua complexidade. Aceita diferentes explicações como possíveis, valorizando diferentes métodos de construção de conhecimento, privilegiando a integração entre teoria e prática, e destaca a relevância social como critério para validar os saberes. Introduce, na matéria, conceitos de historicidade, processo, autodeterminação, liberdade e consciência. Percebe a mente humana como integrante de um inteligente coletivo e a pessoa como autor e sujeito do mundo que, ao construir conhecimento, conhece e constrói a si próprio.

A característica comunicacional das tecnologias digitais promove a constituição de redes<sup>14</sup> informatizadas de relações e de conhecimento. As possibilidades interativas a elas inerentes permitem, tanto a promoção da massificação cultural e o consumo acrítico de informações, quanto fomentam a

---

<sup>13</sup> De acordo com POZO (2002) a sociedade atual se caracteriza pela necessidade constante e intensa de aprender (Sociedade da Aprendizagem) e pela mudança na organização social do conhecimento (Sociedade do Conhecimento), onde o ser humano, mais do que consumir informações, é desafiado a construir conhecimento.

<sup>14</sup> O conceito de rede é abordado no livro **Tramas da Rede**, organizado por Parente (2004) em uma perspectiva que concebe as redes em sua historicidade, estabelecidas pela humanidade desde seus primórdios. O advento da telemática, ao potencializar a comunicação distante, amplia as possibilidades na consolidação de redes cujas relações se estendem para além dos limites geográficos.

consciência do ser humano como agente construtor de conhecimento. Na perspectiva de Gómez (2004, p. 51),

o uso generalizado da rede de computadores e a cultura gerada em torno dela criaram possibilidades de relações sociais de enorme impacto social, econômico e político, em nível local e global, gerando novos espaços de poder relacionados ao conhecimento nos quais encontramos brechas para ações educativas.

Embora não possamos esquecer da desigualdade nas condições de acesso e produção da mídia, tecnicamente todos podem disponibilizar informações na rede, fato esse que favorece a percepção do conhecimento como expressão das diferentes culturas. Na visão de Lévy (1996, p. 55), “não é mais apenas uma casta de especialistas, mas a grande massa das pessoas que são levadas a aprender, transmitir e produzir conhecimentos de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana”. Assim, disputam a atenção do leitor informações provenientes de fontes científicas consagradas ao lado de outras com origem desconhecida. Favorecendo a rápida socialização das informações, as tecnologias digitais da informação e da comunicação propiciam a percepção do conhecimento como um saber contextualizado histórica e socialmente, expondo sua fragilidade e relatividade, e fomentando o desenvolvimento de uma cultura que aceita diferentes pontos de vista como válidos, mais aberta ao aprender com o outro.

De acordo com Vaz (2004) é também característica da sociedade atual o acesso cada vez mais amplo e imediato à informação. Com a popularização da internet estende-se a possibilidade de interagir com inúmeros bancos e dados digitalizados, que armazenam, organizam e inter-relacionam volumes de informações imensos e constantemente aprimorados. Por um lado, o acesso facilitado às informações favorece a exploração das mesmas, possibilitando continuamente novas construções. Por outro lado, essa condição traz consigo a consciência de que a quantidade de informações a qual somos expostos é, por vezes, superior àquela com a qual conseguimos trabalhar. Para o autor (2004, p. 191),

o jogo entre excesso e liberdade do indivíduo delimita hoje parte significativa da problematização ética e técnica sobre os efeitos da rede. Afinal, a atração maior da internet é a experiência de que o mundo está imediatamente na ponta de nossos dedos. Atrai pelo sentimento de uma liberdade inaudita: as possibilidades de interação comigo mesmo, com os outros e com o mundo não estão mais limitadas pelo lugar ou pelos meios

de comunicação de massa. O que valerá como limitação é exatamente o excesso.

Informação não é mais concebida como sinônimo de conhecimento, assim como quantidade não implica necessariamente em qualidade. Conhecer vai além do acesso à informação, pressupondo interiorização e elaboração pessoal, sendo, portanto, ao mesmo tempo, um fenômeno social, interativo e individual. Conforme Guillaume (2004, p. 155), “o acesso à informação realmente não deve ser confundido com o acesso ao saber e ao conhecimento: “informação não é saber””. Essa compreensão desafia os espaços educacionais a repensar os processos de ensino e de aprendizagem. Aprender implica selecionar a informação tendo em vista sua relevância, relacioná-la com o contexto vivenciado e, ao atribuir-lhe significado, promover a renovação da ação do ser humano sobre o mundo, construindo conhecimentos. Essa é uma das preocupações expressas no projeto pedagógico de um dos cursos observados. Conforme o documento, (SENAC.DN, 2005c, p. 06),

os conteúdos devem ser organizados de modo a favorecer uma representação do conhecimento menos fragmentada e mais integrada, articulada às realidades vivenciadas pelos participantes. Os conteúdos devem refletir as transformações que ocorrem na sociedade e no campo da ciência.

É notável, também, na atual conjuntura, o despontar de uma nova perspectiva econômica em relação ao conhecimento. Tendo em vista o processo de mecanização e automatização do trabalho braçal e físico, o conhecimento passa a ser valorizado cada vez mais como capital, gerador de lucro, e a inteligência humana como força de produção.

Conforme Lévy (1996, p. 54), no contexto sócio-cultural contemporâneo, “a informação e o conhecimento, de fato, são doravante a principal fonte de produção de riqueza”. O autor continua afirmando que “as informações e os conhecimentos passaram a constar entre os bens econômicos primordiais” (1996, p. 55). Conseqüentemente, mais do que a habilidade de realizar eficazmente tarefas mecanizadas e repetitivas, a capacidade criativa de gerar novas idéias e compartilhá-las é imprescindível ao trabalhador. Trabalho e educação passam a ser compreendidos de forma cada vez mais complementares e interdependentes.

Essa compreensão econômica incide sobre a educação, uma vez que a sociedade pressiona as instituições educacionais a promover o desenvolvimento da



autonomia, criatividade e inovação na produção de conhecimento e em paralelo com uma postura competitiva e com o preparo profissional. Além disso, se observa a busca, cada vez mais intensa, pela qualificação inicial do trabalhador através do ensino profissionalizante e a crescente demanda pela formação continuada e em serviço. De acordo com os referenciais de qualidade do SENAC (GONÇALVES et al, 2004, p. 67), além de contemplar as “competências diretamente associadas ao exercício da profissão”, considerando as expectativas do mundo do trabalho, a educação profissional precisa promover também competências “que enriquecem o trabalhador e compõem o *ethos* de cada profissão”, evitando que os processos de formação sejam reduzidos a treinamentos pontuais.

Tanto no ensino profissionalizante, quanto na proposição de estratégias de formação continuada e em serviço, observa-se maior procura por cursos ofertados total ou parcialmente a distância. Como já mencionado, dentre os fatores que contribuem para a escolha dessa modalidade educacional está a possibilidade de, através de um mesmo curso, qualificar profissionais que atuam em distintas unidades da empresa, inclusive sediadas em regiões geograficamente distantes, evitando tempo e custos de deslocamento. Outra razão é a flexibilização em relação ao tempo que o trabalhador tem disponível, viabilizando adequação entre os horários de serviço e de estudo. Para o SENAC.DN (2004, p. 60),

as transformações tecnológicas e as mudanças na organização dos processos de trabalho exigem dos profissionais uma constante atualização que, na maioria das vezes, precisa ser realizada em concomitância com a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Essa realidade faz, assim, da EaD a opção preferencial para implementação de programas para os que necessitam conciliar estudo e trabalho.

Lévy (1996) apresenta, ainda, como característica da cultura emergente, o fortalecimento da dimensão colaborativa e cooperativa do conhecimento através da potencialização de uma inteligência coletiva, essa ancorada nas relações ciberespaciais. Ao reconhecermos que o ciberespaço é ‘*a priori*’ um espaço simbólico em que se estabelece um processo de comunicação, compartilhamento de informações e produção de saberes, concordamos que o acesso às tecnologias da informação e da comunicação é condição para o desenvolvimento sócio-cultural de um país. Contudo, a sociedade atual não democratizou as condições de acesso e produção de conhecimento, aprofundando as desigualdades sociais. Nesse sentido, Lévy (1999) defende que o poder público tem por responsabilidade a

democratização do saber. Essa compreende o estabelecimento de políticas públicas que garantam aos cidadãos o acesso à informação e aos meios de produção de conhecimento, zelando por oportunidades educacionais condizentes com as necessidades dos novos contextos sócio-culturais.

As redes informatizadas, ao dinamizar o acesso à informação, ampliando as possibilidades de construção cooperativa de conhecimentos através dos recursos comunicacionais, possibilitaram a renovação das práticas pedagógicas, especialmente no que tange à modalidade de educação a distância. Educadores como Hoffmann (2002), Perrenoud (1999), Gomez (2004), entre outros, ressaltam, entretanto, que a maior parte das instituições educacionais, independente do nível de atuação, apresenta dificuldade de romper com o modelo transmissivo de ensino. A mesma crítica é realizada por Demo (2005) em relação à educação a distância. Para o autor, apesar dos avanços tecnológicos, em muitas situações, a EaD “tem perdido a sua chance de fundar-se em aprendizagem reconstrutiva política” (p. 67), tendo “cedido à tentação da aula reprodutiva: encurtada fundamentalmente, simplista, facilitada, resumida, que impede que o aluno leia, pesquise e elabore, porque tudo vem pronto” (p. 68). Nesse contexto, as instituições são desafiadas a repensar a educação, buscando a organização de espaços físicos e virtuais que promovam o desenvolvimento de uma postura crítica e de construção de conhecimento. É preciso romper o paradigma vigente em direção a um novo fazer pedagógico, que atenda aos desafios da cibercultura.

### **3.1.2 Cibercultura e educação: desafio, resistência e mudança**

Nos novos cenários regionais e mundiais que se configuram, a educação constitui um dos focos de discussão, uma vez que referenciais educacionais estruturados com base em princípios positivistas não correspondem mais às expectativas e atuais demandas da sociedade. Estudos desenvolvidos para compreender a estrutura de funcionamento do cérebro, as diferentes formas pelas quais o ser humano aprende, a própria concepção em relação ao conceito de aprendizagem, correm paralelamente a teorias que buscam compreender melhor a sociedade, sua organização, as relações de poder e seus mecanismos e os avanços

tecnológicos, gerando novos desafios para a educação, em especial, para a educação formal<sup>15</sup>.

De acordo com Morin (2001), na atual sociedade, é mister ressignificar o papel da instituição educacional na formação da identidade e personalidade do cidadão, construída na relação com o outro e na reflexão dos problemas planetários. Ao discutir, a pedido da Unesco, os desafios da educação do futuro, o autor apresenta sete princípios fundamentais para repensar a educação:

a) **O reconhecimento do erro e da ilusão** – é fundamental perceber o conhecimento em sua natureza humana e complexidade. Todo conhecimento revela uma percepção e uma interpretação singular e pessoal de seu proponente, estando sujeito a erros e ilusões oriundos de fatores como falhas de percepções, condicionamentos ideológicos, fragilidade metodológica. A educação deve preocupar-se com o estudo do processo de produção de conhecimento, desvelando mecanismos que conduzem ao erro e à ilusão, promovendo a adoção de uma postura crítica e construtiva frente ao mesmo. Compreender o processo de produção de conhecimento pressupõe, outrossim, que o educando seja orientado a conhecer a si próprio e seus mecanismos de aprendizagem (metacognição), em uma dinâmica constante de auto-avaliação.

b) **A pertinência do conhecimento** – o simples acesso a um conjunto de dados não implica em saber. Conhecimento pertinente é aquele que permite a resolução de problemas concretos. É desafio da educação articular as informações com o contexto sócio-cultural, percebendo o conhecimento em suas dimensões global, contextual, multidimensional e complexa.

c) **O aprendizado da condição humana** – na visão de Morin (2001) a educação deve estar atenta para a percepção do ser humano em sua complexidade física/psíquica/afetiva/social. Tem como responsabilidade promover a compreensão do homem como um ser único, que constrói sua subjetividade no confronto com o outro, e, ao mesmo tempo, faz parte de um grupo, pertencendo a uma das espécies biológicas que compõe o ambiente. Integra o ecossistema biológico e social, modificando-o e sendo, por ele, modificado.

d) **O desenvolvimento da identidade terrena** - ao nos reconhecermos como parte do universo, percebemos a ação dialógica do homem com o ambiente.

---

<sup>15</sup> Compreendo por “educação formal” as propostas educacionais regulamentadas pelo sistema oficial de ensino de um determinado grupo social.

Discutindo nossa identidade terrena, a educação precisa auxiliar ao ser humano na tomada de consciência de sua responsabilidade para com o meio.

e) **A capacidade de lidar com a incerteza** – uma das características da atualidade é a consciência de que convivemos com a incerteza. Nossas ações produzem reflexos que escapam das intenções que as impulsionaram. O conhecimento é permanentemente questionado e reconstruído. Ao navegarmos pela internet, lidamos com a incerteza em relação à fonte dos dados e da autoria, à identidade incerta dos atores (sejam eles humanos ou não) com os quais interagimos e à escolha frente a uma imensidão de informações. Também a estrutura social é instável e, apesar de percebermos tendências a partir da leitura da história da humanidade, sabemos que o futuro é incerto. Torna-se cada vez mais premente a necessidade do ser humano ser capaz de lidar com a incerteza. Por outro lado, é justamente essa condição de incerteza que impulsiona o ser humano a buscar novas respostas. De acordo com Primo (2006, p. 38), “o conhecimento é movido pelo desequilíbrio das certezas e pela invenção ativa de soluções”.

f) **A necessidade de ensinar a compreensão** – urge que a educação retome a complexidade do ser humano e se preocupe em educar para a compreensão mútua e a compreensão da própria individualidade. Conforme Morin (2001), os maiores problemas de relacionamento emergem da incompreensão do outro. O outro como ser individual e como ser social. Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, as possibilidades de relacionamento humano ampliaram-se, transpondo os limites geográficos, aproximando culturas diferentes. Educar para a compreensão é condição para a superação de preconceitos e para o reconhecimento e respeito à diversidade cultural.

g) **Aprender a viver a ética do gênero humano** – implica em assumir a responsabilidade para com o outro, com a sociedade e com o meio. O ser humano constrói sua subjetividade na interação com o outro, é co-produtor do espaço em que vive. Desenvolver o aprendizado da ética é promover a consciência política do cidadão.

O paradigma moderno que privilegia a “transmissão” de informações em detrimento da (re)construção de conhecimento, compreende o homem e a natureza a partir da disciplinarização do saber e valoriza a quantidade acima da qualidade, não condiz com os princípios apresentados por Morin (2001). Esses apontam para a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, que promovam mudanças no sistema sócio-educacional. De acordo com Gómez (2004), educar nos

novos contextos educacionais requer a compreensão da complexidade do conhecimento e do mundo, valorizando a reflexão e a ação.

Em meio ao constante desenvolvimento da sociedade, as tecnologias digitais da informação e da comunicação, em virtude das características comunicacionais, vêm sendo apontadas como potencializadoras de práticas pedagógicas renovadas. Tanto na modalidade de educação presencial quanto a distância, possibilitam, por exemplo, ampliar a pesquisa, realizar atividades interinstitucionais e socializar as produções. O contexto específico da EaD encontra nesses recursos o apoio necessário para, superando as barreiras de tempo e espaço, promover ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais educandos e educadores, através da interação e do diálogo, construam conhecimento.

No entanto, seria ingênuo ignorar que a tecnologia, assim como possibilita inovar o fazer pedagógico, pode servir para reforçar antigas práticas. Dependendo da utilização que fizermos delas, podem constituir apenas recursos que facilitam a veiculação e transmissão de informação ou favorecer situações complexas de construção do conhecimento. Como afirma Moran (2000, p. 63),

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 nosso poder. O poder da interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.

Especialmente em contextos educacionais organizados a distância, Demo (2005, p. 144) alerta que “é preciso evitar o fascínio da mídia, porque facilmente desanda em instrucionismo. Por exemplo, há cursos dados através de teleconferência, imaginando-se que elas bastariam para garantir a aprendizagem”.

A apropriação crítica e criativa das tecnologias da informação e da comunicação pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento das competências propostas por Morin (2001), na medida em que se encontra inserida num projeto educacional coerente com esses desafios. Cabe ressaltar que esse projeto transcende a ação individual do educador, sendo uma proposta institucional.

Promover mudanças nas práticas educacionais implica em mudança cultural, tanto do educador quanto dos discentes e da instituição e, conforme Lück (2002), “é necessário ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo”. A

mudança cultural encontra resistência nas crenças e nos valores perpetuados na sociedade, no jeito de cada pessoa ser e estar no mundo. Resulta de um processo sistemático de ações que, além de momentos de formação, ofereça suporte e orientação (técnico-pedagógica) nos momentos de maior dificuldade, privilegie o compartilhamento das iniciativas bem sucedidas, permita a reflexão-avaliação da prática, em um clima de aprendizado cooperativo e continuado. Em cursos a distância, implica também na implementação de uma estrutura técnica e humana capaz de garantir apoio ao discente em relação a sua ambientação no curso e na proposta metodológica e no atendimento a dúvidas técnicas.

Para o educador, nesse contexto, é fundamental a habilidade em gerenciar múltiplos recursos e diferentes linguagens na organização de ambientes de aprendizagem que promovam a pesquisa como metodologia de trabalho.

Demo (2005) afirma que a pesquisa é a essência do trabalho do professor. Propõe a pesquisa como metodologia de construção de conhecimento, estimulando o aprender a aprender e o saber pensar. O conhecimento é condição para o desenvolvimento social, não pode, porém, ser confundido com a mera transmissão e reprodução de informações - é o desenvolvimento da capacidade de manusear e significar informações para construir conhecimentos. Tal construção implica um processo contínuo de elaboração pessoal, na interação do indivíduo consigo mesmo e, ao mesmo tempo, coletivo, interação do indivíduo com o exterior, pela imersão do sujeito em seu meio cultural. Aprender a aprender e a pensar são condições básicas para a construção do conhecimento, inovação, desenvolvimento social e cidadania.

É também desafio da educação promover a consolidação de “comunidades de aprendizagem<sup>16</sup>”, nas quais educador e educandos, em um ambiente de cooperação<sup>17</sup>, partilham cumplicidade e o prazer de descobrir. A internet favorece o estabelecimento de redes, nas quais educadores e educandos interagem entre si e com demais estudiosos interessados na mesma temática, edificando espaços democráticos e dialógicos de produção de conhecimento. Gadotti e Romão (2004, p. 15 -16) afirmam que “a educação em rede atravessa as fronteiras das ciências e das

---

<sup>16</sup> Rena Palloff e Keith Pratt (2002), em sua obra intitulada **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas e aula on-line**, apontam que a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem é fundamental para garantir a qualidade educacional em cursos oferecidos na modalidade a distância.

<sup>17</sup> Conforme Maçada e Tijiboy (1998), o termo “colaboração” pode ser compreendido como o trabalho organizado de duas ou mais pessoas, com vistas a alcançar um objetivo compartilhado, enquanto o termo “cooperação”, mais abrangente, envolve colaboração. Este pode ser compreendido como uma operação realizada em conjunto. Para que haja cooperação é necessária a existência de um objetivo comum, negociação de diferentes interesses, reciprocidade, e a realização de ações conjuntas.

nações. Ela viabiliza a inter/transculturalidade”. A educação em rede, conceito muito mais amplo do que a utilização da internet como fonte alternativa de informações, implica na troca, na postura comprometida do interlocutor como autor e colaborador das idéias que circulam e na compreensão da complexidade do conhecimento. Gómez (2004) atenta, no entanto, para a importância da tomada de consciência das relações de poder que se estabelecem no espaço virtual, pois esse possibilita o desenvolvimento de “uma estratégia de aprendizagem que permite a circulação da palavra e dos textos dos educadores e educandos e, portanto, de poder” (GÓMEZ, 2004, p. 44).

Ao propor o rompimento com o paradigma de transmissão do conhecimento, também os processos de avaliação precisam ser revistos. É preciso romper com uma concepção de avaliação meramente classificatória em direção a uma proposta avaliativa dialógica, cooperativa e formativa, “que concebe a relação educativa como relação de acompanhamento, cuja finalidade é o desenvolvimento do educando”. (Hadji, 2001, p. 63)

A educação a distância traz para o campo educacional mais um sujeito – o tutor. Enquanto responsável pelo acompanhamento ao educando, também a mediação do tutor é fundamental para que sejam estabelecidas comunidades de aprendizagem. Nesse contexto, o educador (seja ele professor ou tutor) assume o papel co-gerenciador do processo e co-pesquisador. Co-gerenciador porque, imbuído da responsabilidade de educador, organiza com os educandos um ambiente favorável ao aprendizado, promovendo a autonomia dos mesmos. Co-pesquisador, por reconhecer sua condição de aprendiz e transformar seu fazer profissional em processo de aprendizagem. Na medida em que atua como mediador de aprendizagem, o educador passa a

valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprender não apenas com o professor e por intermédio dele, mas com os colegas, com outros professores e especialistas, com profissionais não acadêmicos) e a repensar e reorganizar o processo de avaliação, agora voltado para a aprendizagem, como elemento motivador, com *feedback* contínuo oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades e aprenda ainda durante o tempo em que frequenta nossa matéria.” (Masetto, 2003, pg 24 e 25)

Assim como na modalidade presencial, a educação a distância, é perpassada por uma cultura de aprendizagem decorrente de sua constituição histórica. Nesse sentido, as próximas seções terão como enfoque a educação a

distância, no intuito de compreender como, ao longo do tempo, vão sendo consolidadas as múltiplas práticas pedagógicas que, buscando responder aos desafios da sociedade atual, coexistem no cenário educacional, e as concepções sobre aprendizagem e sobre avaliação que as norteiam.

### **3.2 Educação a distância no contexto educacional Brasileiro**

Para melhor discutir a avaliação da aprendizagem na educação a distância é preciso observar como, ao longo dos anos, vão sendo constituídas as diferentes concepções e as múltiplas propostas pedagógicas em EaD que podem ser observadas no atual cenário do país. O objetivo dessa sessão é apresentar um breve histórico da educação a distância e, entremeando os contextos mundial e brasileiro, compreendê-la, não como um campo novo de conhecimento, mas enquanto uma modalidade inserida numa conjuntura maior: a educação. Buscar-se-á, igualmente, localizar nesse meio a trajetória do SENAC, em especial, da Unidade EaD em que o estudo foi realizado.

Diferentes pesquisadores divergem quanto à época em que as primeiras iniciativas de EaD despontaram, demonstrando que as concepções relacionadas ao termo “ensino a distância” não são unívocas. A literatura referente, contudo, apresenta o século XIX como o precursor dessa modalidade educacional. Saraiva (1996) situa o surgimento da primeira escola de línguas por correspondência, no ano de 1856, em Berlim, e da Society to Encourage Study at Home<sup>18</sup>, fundada, em Boston, por Anna Eliot Ticknor, no ano de 1873, como marcos no desenvolvimento de ações institucionalizadas de educação a distância. Moore e Kearsly (2008) igualmente apontam o surgimento dos cursos a distância no mencionado século, quando se encontram os primeiros registros de ensino por correspondência na Grã-Bretanha (década de 1840), Europa (década de 1850) e Estados Unidos (década de 1880). Ao analisar com maior detalhamento políticas nacionais para EaD de alguns países, destacam também o histórico da Austrália (2008, p. 287), cuja trajetória peculiar inclui a regulamentação para EaD na década de 1870, sendo o ensino por correspondência concebido como estratégia oficial para promover a educação

---

<sup>18</sup> Conforme Moore e Kearsly (2008), a Society to Encourage Study at Home objetivava principalmente oportunizar o estudo para mulheres, a quem era negado o acesso à educação formal.



básica de crianças. Os autores (2008, p. 26) organizam o contexto histórico da EaD em cinco gerações, levando em consideração principalmente mudanças que o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação possibilitou na forma de organização dos cursos: correspondência (1ª geração), transmissão por rádio e televisão (2ª geração), Universidades Abertas (3ª geração), teleconferência (4ª geração) e internet/web (5ª geração).

Da mesma forma, Maia e Mattar (2007) argumentam que, apesar de existirem alguns registros datados de 1720, a EaD tem seu início no século XIX, estando esse relacionado ao desenvolvimento alcançado nas tecnologias de transporte e de comunicação. Identificam, no entanto, três gerações distintas: cursos por correspondência; novas mídias e Universidades Abertas; e EaD *online*. Argumenta Peters (2003, p. 32), contudo, que as denominadas “gerações do ensino a distância”, não são suplantadas uma pela outra, mas sim, permanecem “agindo ao lado delas ou em conexão com elas”, resultando na coexistência de inúmeras propostas diferenciadas no seio de diferentes contextos sociais.

De acordo com Belloni (1999), as primeiras experiências de ensino a distância objetivavam a formação para o trabalho e se caracterizavam como educação não-formal. Nas palavras de Moore e Kearsly (2008, p. 26), “abarcavam usualmente temas vocacionais, ou, como diríamos atualmente, eram cursos ‘sem créditos’”, constituindo uma oportunidade para as classes sociais excluídas do sistema oficial de educação.

A mídia impressa constituiu-se como a base tecnológica dos primeiros cursos a distância que, em grande parte encaminhavam apostilas e guias de estudo por correspondência para os alunos distantes. Com possibilidades de comunicação restritas, a geração dos “cursos por correspondência” é caracterizada pelo estudo autônomo, individualizado, com baixa ou nenhuma interação, e por uma proposta pedagógica centralizada na transmissão de informações através dos materiais impressos.

Como na maioria dos países, também no Brasil os primeiros cursos a distância ocorreram por correspondência, embora já no século XX. De acordo com Maia e Mattar (2007), podem ser localizados anúncios em jornais divulgando cursos de profissionalização por correspondência a partir de 1904.

Julia (2001) destaca que é preciso compreender a cultura educacional institucionalizada intrínseca a seu período histórico, em suas relações com o “conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”. O que se esperava do sistema

educacional na época? Qual a finalidade da educação? O cenário do país caracterizava-se (como revela a leitura de documentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>19</sup> (GHIRALDELLI JR, 2006)) pela falta de oportunidade e baixa qualidade educacional e pela inexistência de uma política nacional para a educação. Num país de economia predominantemente agrária, observa-se descaso público com a educação. O ensino a distância, apesar de ter, em sua origem, atuação fora do ambiente escolar institucionalizado, é permeado por expectativas semelhantes e pelo mesmo cenário educacional. Nesse contexto, acrescido pelas limitações no sistema de correios, também as iniciativas de cursos a distância alcançaram pouca expressividade.

Preocupados com a realidade brasileira, educadores propõem que todos os recursos tecnológicos sejam utilizados para qualificar o ensino e ampliar a abrangência das “atividades educativas”. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova sugerem a apropriação de recursos como o rádio, o cinema e a imprensa para qualificar a educação brasileira. De acordo com o documento,

a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu a obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 247 – 248)

No ano de 1923 (MAIA E MATTAR, 2007) tiveram início, no país, os primeiros empreendimentos de educação através do rádio, por iniciativa da **Rádio Sociedade do Rio de Janeiro**. De acordo com Peteres (2004, p. 01), essa emissora “foi ao ar pela primeira vez em 20 de abril de 1923, já contando com uma programação regular que incluía jornais falados, **aulas** (grifo meu) e música.” Destaca também que, após a Revolução de 1930, o poder público toma consciência do potencial do rádio, reservando ao governo o controle sobre o então novo

---

<sup>19</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932 por um grupo de educadores que analisa a situação educacional no Brasil e aponta indicativos para a elaboração de uma proposta para a reconstrução educacional do Brasil.

instrumento de comunicação. Em 1936 a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi doada para o Ministério de Educação que criou, um ano depois, o Serviço de Radiodifusão Educativa.

Nos Estados Unidos da América, como apontam Moore e Kearsly (2008), data de 1921 a primeira autorização de emissora de rádio educacional concedida para a “Latter Day Saints’ da University of Salt Lake City”. Os autores (2008, p. 32) situam também o desenvolvimento da televisão educativa no início da década de 1930 e a concessão de canais “para uso não-comercial” logo após a Segunda Guerra Mundial. Destacam ainda a transmissão de programas educacionais de qualidade por emissoras comerciais.

No Brasil, o Instituto Radiotécnico Monitor<sup>20</sup> - fundado em 1939 – e o Instituto Universal Brasileiro<sup>21</sup> – cujas atividades iniciaram em 1941 – são os primeiros a oferecer cursos por correspondência de forma sistemática. A atuação de ambos tem sido, ao longo dos anos, representativa em relação à oferta de cursos livres na modalidade EaD. Conforme Palhares (2007), “utilizando apenas os números do Instituto Monitor, é possível estimar que, na década de 1970, o Brasil possuía um contingente bem maior do que o atual de estudantes matriculados em programas de ensino por correspondência”. (p. 12) Contudo, os recursos tecnológicos existentes e as condições em que esses cursos ocorriam, implicavam em dificuldades de aprendizagem, tendo em vista o isolamento e a falta de apoio de um professor/monitor que pudesse estar mais próximo.

Na medida em que cresce a industrialização, novas demandas educacionais emergem em uma sociedade que se depara com a necessidade de qualificar mão-de-obra. A educação passa então a encerrar intenção cívica e técnica, resultando na valorização da educação para o trabalho, da profissionalização. Em meio a esse contexto, foi criado, em dez de janeiro de 1946, o Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –, através do decreto-lei nº 8.621, sob a coordenação da Confederação Nacional do Comércio, tendo como objetivo promover a formação profissionalizante, especialmente no que se refere a atividades do comércio. No ano seguinte, 1947, em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) foi criada a Universidade do Ar, através da qual eram produzidos cursos comerciais veiculados por rádio. A geração desses e dos respectivos materiais (programas de áudio,

---

<sup>20</sup> Atual Instituto Monitor, <http://www.institutomonitor.com.br/>.

<sup>21</sup> Instituto Universal Brasileiro. <http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp>

apostilas, cadernos de exercícios, provas) estava centralizada em São Paulo e a gravação das aulas era encaminhada para emissoras associadas. Nesses locais,

núcleos de recepção e de estudos monitorados, – os radiopostos eram organizados pelas lideranças comunitárias. Sediados, na maioria das vezes, em salas de aula de grupos escolares ou de ginásios públicos da rede estadual de ensino, os radiopostos eram o local onde professores voluntários e técnicos contratados e treinados pelo SESC e pelo SENAC orientavam os alunos no processo de aprendizagem. (SENAC.DN, 2006, p. 4)

De acordo com documento interno do SENAC.DN (2006, p. 4), o projeto, que se estendeu até 1961, alcançou a abrangência de 318 localidades. Observa-se nessa forma de organização a preocupação em orientar mais efetivamente o aluno e uma estrutura presente em muitas propostas atuais de educação a distância, caracterizada pela centralização do planejamento dos cursos e respectiva produção de material didático, pela organização de um sistema de tutoria e pólos de apoio presencial.

Na década de 1960 são criadas, pelo poder público brasileiro, as primeiras TVs Educativas. Na mesma época, mundialmente surgem as universidades a distância e as universidades abertas<sup>22</sup>. Dentre elas, Moore e Kearsly (2008) destacam a “The University of South África”, cujo início das atividades ocorreu logo após a Segunda Guerra Mundial, e a Universidade Aberta do Reino Unido (1969) que, mesmo não sendo a primeira, veio a se tornar referência mundial para EaD em virtude da qualidade de sua proposta, a qual introduziu o uso de rádio, TV, vídeos, fitas cassete e centros de estudo nos cursos oferecidos.

Peters (2003, p. 129) argumenta que com o surgimento das universidades a distância, observa-se um redirecionamento estrutural dessa modalidade educacional que, ao combinar a “tradição do ensino a distância e a tecnologia do ensino”, distingue as novas propostas das precedentes ao mesmo tempo em que promove programas de ensino superior que rompem com as “tradições do ensino acadêmico”. Em virtude das demandas dessa nova estrutura, algumas instituições passam a constituir equipes para produção dos materiais didáticos dos cursos, antes relegada a um único profissional.

---

<sup>22</sup> Embora muitas vezes apresentados como sinônimos, de acordo com Moore e Kearsly (2008), educação aberta implica em decisão política relacionada ao acesso do cidadão à educação enquanto educação a distância refere-se a um método educacional.

Em 1961, conforme Maia e Mattar (2007), tem início em nosso país o Movimento de Educação de Base, que, em ação conjunta entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Ministério de Educação e Cultura, transmitiu, através de sistema radioeducativo, programas de Educação de Jovens e Adultos. Novamente observa-se a inserção do ensino a distância no contexto educacional geral como estratégia para minimizar as deficiências do sistema brasileiro, sendo direcionado a uma população que, em virtude de suas condições econômicas, permanece excluída da escola. Principia-se no contexto nacional uma tendência que se consolida na década seguinte: a concepção de educação a distância associada à idéia de comunicação de massa, objetivando fazer chegar informações consideradas relevantes sob o prisma educacional e, muitas vezes, político, a um número cada vez maior da população. Permanece nessa tendência a orientação pedagógica que centra suas ações na transmissão/recepção de informação.

Em muitos países como China, Turquia, Austrália, Coreia, a apropriação das tecnologias de televisão e rádio, associada ou não a outras mídias, já integrava políticas nacionais de educação, veiculando cursos em todos os níveis educacionais, tendo contribuído significativamente para ampliar o acesso ao ensino superior. Moore e Kearsly (2008) exemplificam essa propensão indicando a situação da China que, em 1960, realizava transmissões educativas pela televisão, implantando propostas locais de “Universidades pela televisão” e, em 1979, cria um sistema nacional de “Universidades por Rádio e TV” (p. 278). Em 1987 o país incorpora a tecnologia de TV por satélite a esse sistema.

Destacam-se no Brasil, no final da década de 1960, dois projetos de iniciativa governamental: o projeto SACI<sup>23</sup>, que vigorou entre 1967 e 1976 e o Projeto Minerva<sup>24</sup> (1970 a 1980). O primeiro teve como objetivo a utilização da tecnologia de satélite na educação. O segundo, decorrente das atividades do Serviço de Radiodifusão Educativa, determinava, pela portaria interministerial nº 408/70 e pela Lei 5.692/71, a obrigatoriedade de transmissão de programação educativa em todas as emissoras de rádio do país.

---

<sup>23</sup> Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares

<sup>24</sup> Maiores informações podem ser encontradas em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Projeto\\_Minerva](http://pt.wikipedia.org/wiki/Projeto_Minerva)

Em 1969, conforme Lemos (2004), emergem as primeiras discussões sobre a possibilidade do estabelecimento de comunidades interativas *on-line*. Nesse ano, entrou em funcionamento a ARPANET<sup>25</sup>, precursora da internet.

Os anos de 1970 acompanham, no contexto mundial (MOORE e KEARSLY, 2008), a apropriação das tecnologias de áudio e teleconferência, a partir das quais começa a ser plausível repensar as propostas educacionais sob uma nova perspectiva comunicacional, ampliando as possibilidades de interação entre professor e aluno em tempo real. Esse recurso tem sido muito utilizado pelas instituições dos EUA, sendo que, conforme pesquisa realizada, em 2001, 51% dessas propunham em seus cursos o uso de “vídeo com áudio nos dois sentidos” e 41%, “vídeo em um sentido, pré-gravado” (Idem, 2008, p. 54).

Na América Latina, aponta Litwin (2001, p. 40), destaca-se o “desenvolvimento de experiências que envolveram decisões políticas para a modalidade”, refletindo na criação de universidades a distância com o objetivo de democratizar o acesso à educação superior. A autora comenta, contudo, que essas iniciativas continuam a suprir as deficiências do ensino convencional. Ainda conforme Litwin (2001, p. 41), observa-se a tendência de propostas com “enfoques sistêmicos” e do “uso dos chamados ‘pacotes de instrução’, os quais descrevem todos os passos que o aluno deve percorrer para concluir com êxito seu curso”. Em nosso país, ganha força a idéia de utilizar o potencial comunicativo da televisão na educação.

Em 1976 o SENAC organiza o seu Sistema Nacional de Teleducação, objetivando a otimização de esforços no atendimento “à crescente demanda por novas oportunidades de profissionalização” (SENAC.DN, 2006, p. 4). Ao Departamento Nacional coube coordenar, planejar e supervisionar os programas de educação a distância e às unidades regionais, apoiar a execução dessas propostas nos estados. Inicialmente o sistema abrangeu sete Centros de Teleducação, junto aos Departamentos Regionais, nos estados do AM, MG, PA, PE, PR, RJ e SP. Acompanhando a tendência mundial, centraliza-se a gestão dos cursos e busca-se atender um grande número de alunos ao mesmo tempo.

Em 1977 são disseminados no Brasil os cursos supletivos a distância, sendo que, em 1978, num convênio firmado entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, é criado o Telecurso de Segundo Grau, hoje Telecurso

---

<sup>25</sup> Advanced Research Projects Agency Network. – rede desenvolvida com o objetivo de conectar bases militares e departamentos de pesquisa do governo do EUA.

2000<sup>26</sup>, veiculado pela televisão comercial. Em 1981, vai ao ar o Telecurso de 1º Grau, tendo o apoio da Universidade de Brasília e do Ministério da Educação e Cultura.

O ano de 1979 marca, em nosso país, a entrada das instituições de ensino superior nesse meio, com a oferta, pela Universidade de Brasília, do seu primeiro curso à distância. Cabe ressaltar que essa iniciativa ocorreu a nível de extensão.

Julia (2001, p. 32) argumenta que “a cultura é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível.” Nesse sentido, é possível observar que as oportunidades educacionais e formas de organização das propostas de ensino vão sendo moldadas na e pela cultura na qual estão inseridas. Na medida em que os novos recursos tecnológicos vão sendo desenvolvidos e favorecendo novas formas de o ser humano se relacionar com o conhecimento sistematizado, também se renova a cultura de aprendizagem dessa sociedade. No final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, observa-se também que no país intensificam-se as pesquisas e discussões relacionadas ao uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação com o objetivo de buscar indicativos para o desenvolvimento de propostas adequadas às necessidades educacionais da sociedade brasileira. Com esse enfoque, Tajra (2001) destaca a realização, em 1981 e 1982, do I e do II Seminário Nacional de Informática na Educação. Essas discussões também refletem sobre as propostas de educação a distância que vão, paulatinamente, se consolidando e diversificando.

Acompanhando o desenvolvimento tecnológico, em 1988 o SENAC informatizou seu Sistema de Teleducação e criou o Centro Nacional de Educação a Distância (Cead), que passa a coordenar as iniciativas nessa modalidade educacional em todas as suas unidades, sempre mantendo o foco na formação profissional. Em 1991 o Sistema de Teleducação é reestruturado, são estabelecidas Diretrizes Gerais para Educação a Distância e criadas as unidades operativas de EaD/DR (Departamentos Regionais) do SENAC. Propõe-se maior descentralização, mantendo, contudo, a condução do planejamento dos cursos e da produção dos materiais didáticos vinculada ao Departamento Nacional. Amplia-se a atuação do SENAC a partir do desenvolvimento de algumas propostas de

---

<sup>26</sup> Telecurso 2000 - <http://www.telecurso2000.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageld=1D6530765D5644709741AEAA3622D3BC> – acesso em 21/06/2008

“instrumentação/suplementação ao ensino regular”. Em 1996 é criado o Centro Nacional de Ensino a Distância/DN e a Série Radiofônica Espaço Senac.

A partir do ano de 1998 o Sistema SENAC Nacional expande suas atividades com criação da então Faculdade Senac São Paulo. Começa a atuar também com cursos de pós-graduação, na modalidade presencial, optando por manter o currículo organizado com base em competências e habilidades – orientação adotada nos cursos profissionalizantes. No Rio Grande do Sul, cursos nesse nível de ensino passariam a ser ofertados por essa instituição a partir do ano de 2004. Essa experiência contribuiu para o planejamento posterior da proposta de cursos de pós-graduação a distância.

De acordo com Maia e Mattar (2007), por volta do ano de 1995, com a popularização da Internet, novamente podem ser identificadas mudanças significativas nos cursos oferecidos a distância. Dentre essas, destacam-se a organização de ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando maior interatividade também entre os educandos que realizam um determinado curso e o advento das propostas estruturadas na concepção de comunidades virtuais de aprendizagem, sendo que algumas universidades passam a utilizar a web na oferta de cursos de graduação. A cada nova possibilidade tecnológica, renovam-se as possibilidades educacionais mediadas por tecnologia, fator que, somado aos novos estudos relacionados à aprendizagem humana, favorece a diversificação das propostas pedagógicas.

Na década de 1990, percebe-se no Brasil maior atenção do governo federal com o ensino a distância. Em 1992 é criada, junto ao MEC, a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e, em 1995, a Subsecretaria de EaD. Observam-se também novas propostas públicas nessa área. No mesmo ano, é instituído o Centro Brasileiro de TV Educativa / Rádio MEC, com início das atividades da TV escola. Essa consiste na organização de um canal de televisão exclusivo para a educação, com o objetivo de melhorar a qualidade educacional, tendo, dentre a pauta, o programa “Salto para o Futuro”, que, fazendo uso de material impresso, TV, fax, telefone e internet tem em vista ampliar as oportunidades de formação continuada de professores.

Em 1996 a Secretaria de Educação a Distância (SEED) assume as atribuições da anterior subsecretaria. Moore e Kearsly (2008) destacam a SEED como uma opção política que diferencia o Brasil em relação ao contexto mundial. Ocorre também o reconhecimento oficial dessa modalidade educacional, pela Lei nº



9.394, de 26 de dezembro de 1996, e a conseqüente validação de cursos de formação e de graduação ofertados a distância. No artigo 80, a lei propõe o incentivo à EaD em todos os níveis de ensino e na educação continuada, requerendo, contudo, o credenciamento específico das instituições educacionais para esse fim. A regulamentação<sup>27</sup> específica para credenciamento, oferta e avaliação de programas de educação a distância é realizada por legislação complementar, a encargo dos respectivos sistemas de ensino. Dois anos depois, é assinado o decreto nº 2.494, estabelecendo normas gerais para oferta de cursos a distância. Esse, alterado pelo Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, é revogado em 20 de dezembro 2005 pelo decreto nº 5.622, atualmente em vigor.

Em nível de ensino básico, o decreto nº 5.622/05, artigo 30º, estabelece que programas de educação a distância nos ensinos fundamental e médio atenderão exclusivamente “I – a complementação de aprendizagem ou; II – em situações emergenciais”. É na Educação de Jovens e Adultos que se encontram as maiores iniciativas de ensino semi-presencial. Nesse sentido, o artigo 87, da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), institui a Década da Educação e orienta, no parágrafo terceiro, que

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

I - (...)

**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;**

IV - (...).

O censo da educação básica passa a analisar os dados da Educação de Jovens e Adultos em cursos ofertados na modalidade semi-presencial ou presença flexível a partir do ano de 2002, apresentando-os em uma única categoria (Tabela 1), Até então, mencionava-se apenas cursos presenciais e cursos preparatórios para exames. Ao longo dos anos, observa-se que as matrículas nessa modalidade de ensino são bastante expressivas.

---

<sup>27</sup> A legislação específica concernente à educação a distância encontra-se disponível na página da SEED, <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php>.

**Tabela 1: Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos em Cursos Semipresenciais/Presença Flexível com Avaliação no Processo**

<b>Ano</b>	<b>Cursos Semipresenciais ou com presença flexível</b>	<b>Presencial</b>
2006	754.901	4.861.390
2005	996.000	4.619.409
2004	1.140.793	4.577.268
2003	977.478	3.315.887
2002	879.455	2.788.113

Fonte: Censo escolar do ensino Básico - INEP

A partir da LDB de 1996, a EaD passa a ser considerada também no Brasil como uma estratégia para democratizar acesso ao ensino superior. Dados publicados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - AbraEAD (SANCHEZ, 2008) demonstram que essa modalidade educacional amplia constantemente seu espaço principalmente no ensino superior e na educação corporativa. No que se refere a instituições regularmente credenciadas, no ano de 2007, foram ofertados 351 cursos de graduação, 87 cursos tecnólogos e de complementação pedagógica.

Os relatórios do Censo da Educação Superior, realizados anualmente pelo Inep, corroboram o crescimento da EaD no ensino superior. Comparando os dados dos últimos anos (Tabela 2), é possível constatar que, entre 2004 e 2006, a oferta de cursos triplicou e as vagas chegaram a 813.550. O incremento do número de ingressantes é também vertiginoso, embora não acompanhe o aumento das vagas.

**Tabela 2: Evolução do número de cursos de Graduação a distância no país**

<b>Ano</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
<b>Cursos</b>	10	14	46	52	107	189	349
<b>Vagas</b>	6.430	6.856	24.389	24.025	113.079	423.411	813.550
<b>Ingressos</b>	5.287	6.618	20.685	14.233	25.006	127.014	207.206

Fontes: Inep/Mec

De acordo com o AbraEAD (SANCHEZ, 2008), durante o ano de 2006 foram ofertados 246 cursos de pós-graduação *lato sensu* e, em 2007, esse número chegou a 404. Cabe ressaltar que é significativa a quantidade de cursos voltados para formação de docentes, a exemplo de projetos governamentais como “Mídias na

Educação<sup>28</sup>, “Pró-licenciatura<sup>29</sup>” e o PROFORMAÇÃO<sup>30</sup>. Esse último é apontado por Moore e Kearsly (2008) como um modelo de abordagem sistêmica de EaD para o século XXI, por constituir-se enquanto um sistema de colaboração virtual. Sendo gerenciado pela Secretaria de Educação a Distância, é consignado através de parceria e cooperação entre o Governo Federal, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e Instituições de Ensino Superior, consolidando um programa nacional de formação de professores em serviço.

Provavelmente reflexo da política educacional do Ministério de Educação e Cultura de incentivar a qualificação docente para o Ensino Fundamental e Médio através de cursos de graduação e propostas de formação continuada oferecidos na modalidade a distância, é possível observar que muitas iniciativas privadas também priorizam essa área de atuação. Conforme o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância,

a formação de professores ainda é a principal atividade dessas instituições com grande números de alunos. A exigência legal de que, até 2007, os professores que ingressam no sistema de ensino sejam graduados criou grande demanda para projetos ambiciosos. (SANCHEZ, 2007, pg. 39)

Se, por um lado, a partir da LDB de 1996 a educação a distância recebe um novo impulso e conquista, aos poucos, outro status social, por outro, inicia-se um movimento, ainda tênue, de repressão a algumas situações abusivas. Ao introduzir o AbraEAD/2007, Palhares (2007, p. 13) exemplifica essa preocupação informando que

um pouco antes da publicação da Lei n. 9.394, as autoridades locais credenciaram várias instituições (entre 200 e 300) para, sob a proteção legal, ‘conceder certificados de conclusão do ensino médio em até 30 dias depois de matriculados’. Posteriormente, o Conselho Estadual de Educação (CEE) disciplinou o assunto credenciando apenas um seletivo grupo de menos de 10 instituições para todo o estado de São Paulo.

---

<sup>28</sup> Programa de formação continuada, coordenado pelo MEC, com o objetivo de orientar os profissionais da educação em relação ao uso pedagógico de diferentes recursos das tecnologias da informação e da comunicação. [http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=199&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=199&Itemid=)

<sup>29</sup> Programa implantado pela SEED/MEC visando, através da educação a distância e em parceria com Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias e confessionais, ampliar vagas para cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de maior carência de professores. [http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=179](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=179)

<sup>30</sup> Curso realizado pelo MEC a distância com o objetivo de habilitar, em nível médio, professores que atuam nas quatro séries iniciais do ensino básico, classes de alfabetização ou EJA, em escolas públicas, sem ter formação específica.

Ao longo do ano de 2000, o SENAC Nacional realizou o primeiro curso pela internet e, no ano seguinte, teve início a oferta dos cursos de pós-graduação a distância em caráter experimental. Dois anos depois, foi criada, em parceria com o SESC, a Rede de Teleconferências, congregando mais de 400 pontos de recepção.

Na medida em que a educação a distância começa a impetrar maior espaço no sistema oficial de ensino, emergem consórcios formados por instituições de ensino superior, a exemplo dos Cederj<sup>31</sup> - RJ e Projeto Veredas<sup>32</sup> – MG (2000), da UniRede<sup>33</sup> (1999), Ricesu<sup>34</sup> (2001 – Rede de instituições Católicas de Ensino Superior) e do UVB<sup>35</sup> (Instituto Universidade Virtual Brasileira - 2000), constituindo outro aspecto relevante para a história brasileira da EaD. Essa proposta de cooperação institucional é atualmente valorizada e recomendada pelo Decreto nº 5.622, de 2005.

O estabelecimento de consórcios interinstitucionais para viabilizar projetos mais ambiciosos em educação a distância pôde ser observado no contexto mundial por volta do final da década de 1930. Moore e Kearsly (2008) mencionam, dentre outros, na França, o Centro Nacional de Educação a Distância, criado em 1939, e, na Itália, o Consórcio para a Universidade a Distância (1984). Nos EUA, concentrando investimentos com produção e administração de telecursos compartilhados, os primeiros surgem a partir dos anos 1980. Em 2001, conforme os autores, 60% das instituições que atuam com EaD nos Estados Unidos da América participavam de algum tipo de consórcio, sendo que 4% dessas integravam consórcios internacionais.

Um novo impulso para a valorização da modalidade no ensino superior brasileiro ocorre em abril de 2001, com a publicação da Portaria nº 2.253, que faculta às universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos oferecer, na modalidade a distância, até 20% da carga horária prevista para a integralização dos cursos presenciais reconhecidos. No ano de 2004, essa é revogada, sendo o tema regulamentado por uma nova portaria, de número 4.059. Nesse mesmo ano, o SENAC é credenciado pelo Ministério da Educação para cursos de pós-graduação *Lato Sensu* a distância e cria a Rede EaD Senac, sendo essa integrada pelo Departamento Nacional e 19 unidades regionais. No ano

---

<sup>31</sup> CEDERJ - <http://cederj.edu.br>

<sup>32</sup> Projeto Veredas - <http://www.fae.ufmg.br/veredas/>

<sup>33</sup> UniRede - <http://www.unirede.br/>

<sup>34</sup> RICESU - <http://www.ricesu.com.br>.

<sup>35</sup> UVB - <http://www.uvb.com.br>.

subseqüente têm início os cursos de Educação a Distância e Educação Ambiental, ofertados a distância por essa rede.

Em 2002 é designada pelo Ministro do Estado da Educação uma Comissão Assessora com o objetivo de analisar a legislação concernente à EaD e elaborar uma nova proposta para regulamentação do tema. Após um longo período de debate para o qual foram convidadas, em alguns momentos, as instituições de ensino superior, em 2005, um novo decreto – de nº 5.622 – passa a regulamentar a educação a distância. Esse torna mais rigoroso e clareia as normas para o credenciamento que autoriza cursos a distância nos diferentes níveis de ensino.

Um dos grandes avanços para a educação, na medida em que se procura regulamentar a oferta de cursos a distância, é a intensificação das discussões e pesquisas sobre o assunto (SCHLEMMER, 2002; FARIA, 2003; PRIMO, 2003; PRADO, 2003; GOMÉZ, 2004; SANTOS, 2006; SILVA e SANTOS orgs., 2006; VERSUTI, 2007), abarcando tanto a apropriação de recursos tecnológicos quanto a análise de práticas propostas metodológicas.

Em 2007 são outorgadas as Portaria Normativa nº 1 e nº 02/2007, as quais discorrem sobre os pólos de apoio presencial, tornando obrigatório o credenciamento dessas estruturas. No mesmo ano, em 12 de dezembro, a Portaria Normativa nº 40 revoga a portaria nº 02/2007, institui o e-MEC<sup>36</sup> e, ao discorrer sobre as especificidades relativas ao credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos na modalidade a distância, revisa também a regulamentação do credenciamento dos pólos de apoio presencial. A legislação enfoca também o estabelecimento de critérios para avaliação das instituições, tendo em vista o credenciamento para EaD.

Compondo o cenário da educação a distância no Brasil, destacam-se ainda dois projetos que integram as atuais políticas nacionais para a educação. Instituído em 08 de junho de 2006 através do decreto Nº 5.800, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>37</sup> - foi viabilizado através de consórcio das Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil (municipais, estaduais e federais) e por Centros de Educação Tecnológica. Tendo em vista o objetivo de “expandir e

---

<sup>36</sup> Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação

<sup>37</sup> UAB – <http://uab.mec.gov.br>.

interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior<sup>38</sup>, utiliza-se, no planejamento de seus cursos, de diferentes mídias, tendo cursos ofertados através da mídia impressa e outros por web, procurando adequar a proposta pedagógica de cada curso ao público alvo. Esse caleidoscópio de propostas, oriunda do planejamento dos cursos estruturados sobre distintas bases tecnológicas, fundamentados em distintos paradigmas educacionais e buscando atender a diferentes públicos, não se restringe, como mostram os dados apresentados no ABRAEAD (SANCHEZ, 2007), à proposta da UAB. Integram, pois, o contexto educacional nacional.

Também estruturado no formato de consórcio, foi criado em dezembro de 2007, através do decreto nº 6.301, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec<sup>39</sup>. O sistema visa a articular instituições com o objetivo de ampliar o acesso à educação profissionalizante gratuita, de nível médio, através do ensino a distância. Conta atualmente com 288 pólos presenciais.

De acordo com Belloni (1999, p. 3), “a educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial”, dentre as quais podem ser destacadas: formação continuada e formação em serviço, compreensão de novas formas de relacionamento e estilos de vida, ampliação do acesso e permanência no ensino superior, maior qualificação do trabalhador.

Magalhães (1999) argumenta que a educação constitui uma realidade multidimensional, historicamente constituída, devendo ser estudada e compreendida a partir de sua complexidade. Apesar das especificidades inerentes a cada uma das modalidades educacionais, a mediação didática presencial e a distância coexistem nos diferentes níveis de ensino, mantendo alguns elementos peculiares e outros comuns, cada qual originando múltiplas propostas pedagógicas que se complementam na constituição do atual cenário brasileiro de educação e na consolidação das culturas de aprendizagem intrínsecas às sociedades contemporâneas.

---

<sup>38</sup> Objetivos da UAB, disponível no Portal da Universidade Aberta do Brasil, site, [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111&Itemid=27](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27). Acesso em 08/06/2008.

<sup>39</sup> Escola Técnica Aberta do Brasil, disponível em <http://etecbrasil.mec.gov.br/>

### 3.3 Cenário contemporâneo da educação a distância

Os argumentos acima apresentados confirmam que a educação a distância vem sendo consolidada mundialmente e no país como uma modalidade educacional “com potencialidades para desenvolver ações educativas eficazes e de qualidade” (GONÇALVES ET AL, 2004, p. 59), tanto em cursos profissionalizantes, quanto nos diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Contudo, o conceito é complexo e, assim como um caleidoscópio, diferentes combinações entre objetivos educacionais, teorias pedagógicas e possibilidades tecnológicas resultam no estabelecimento de múltiplas propostas no seio de distintos contextos sócio-culturais.

A busca por definições relacionadas ao conceito de educação a distância na literatura demonstra que não existe unanimidade em torno do tema. Em geral, podemos observar diferenças quanto a meios técnicos utilizados como suportes para a informação, formas de apoio ao aluno e concepções pedagógicas que fundamentam as práticas educacionais. Alguns aspectos, como a separação física entre educandos e educadores, a necessidade de um planejamento que contemple as especificidades da modalidade e uma relação entre docentes e discentes predominantemente mediada por recursos tecnológicos, são, contudo, recorrentes em distintas acepções.

De acordo com Belloni (2001), grande parte dos autores estabelecem um contraponto entre a EaD e a educação presencial, enfatizando os processos de ensino. Peters (1973, apud Belloni, 2001) define educação a distância a partir de um ponto de vista econômico. Para o autor,

educação a distância é um método de **transmitir** conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de **divisão do trabalho**, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível **instruir um maior número de estudantes**, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma **industrializada** de ensino e aprendizagem. [grifos meus](p. 27),

Além do enfoque econômico, essa perspectiva é perpassada pela epistemologia empirista que, conforme Becker (1994), concebe a aprendizagem humana decorrente da transmissão de conhecimento. No modelo pedagógico decorrente o professor é responsável por transferir para o aluno o conhecimento

validado socialmente. Em cursos a distância planejados a partir dessa premissa, atualmente presentes no meio educacional, a comunicação entre educador e educandos é mínima. Objetivando obter maior retorno econômico a partir da produção massificada de materiais e da oferta quase ilimitada de vagas, em geral são cursos baratos, pois um mesmo “tutor” é responsável por auxiliar um grupo grande número de estudantes em todas as áreas do conhecimento envolvidas no curso. O docente “ensina” principalmente através de materiais didáticos rigorosamente estruturados e encaminhados ao discente, e verifica o alcance das metas de estudo unicamente através de provas ou testes pontuais. Não há, igualmente, a preocupação em oportunizar e estimular o contato entre cursistas, portanto, em muitas dessas propostas não é necessário aguardar a formação de uma turma. Também com o foco na instrução, Moore (1973, apud BELLONI, 2001, p. 25) define EaD como

a família de métodos instrucionais nos quais os **comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem**, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a **comunicação entre o professor e o aprendente** deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros. [grifos meus]

Observa-se que essa definição ressalta a separação entre os “comportamentos de ensino” e os “comportamentos de aprendizagem”. Menciona, contudo, a importância da tecnologia também como facilitadora da comunicação entre professor e aprendente.

Outras definições propõem a compreensão do termo a partir de uma perspectiva de aprendizagem individualizada e de auto-aprendizagem. Cropley e Kahl (1983, apud BELLONI, 2001, p. 26), por exemplo, apresentam educação a distância como

uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo onde não existe contato face a face entre professores e aprendentes - ela permite um alto grau de **aprendizagem individualizada**.

Ao ressaltar a aprendizagem individualizada, o conceito vem ao encontro do pressuposto apriorista (BECKER 1999), segundo o qual o ser humano aprende por si próprio, em consequência de sua herança genética. O centro do processo é deslocado, portanto, para o educando. Também nessa visão, a interlocução entre



professor e estudante e entre os pares é mínima. Os conceitos de auto-aprendizagem e de autodidatismo estão presentes em muitos dos projetos de curso a distância atualmente vigente, sendo frequentemente confundidos com o desenvolvimento de uma postura autônoma do educando frente ao conhecimento.

De acordo com Palloff e Pratt (2002), a popularização dos computadores e da internet, possibilitando comunicação de via dupla e maior agilidade na troca de informações, favoreceu a renovação das práticas educacionais e a ressignificação do entendimento social sobre educação a distância. Litwin (2001), igualmente ressalta que, com o avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação torna-se necessário redefinir a EaD, garantindo, além de materiais didáticos de qualidade, o estabelecimento de uma relação efetiva entre docentes e discentes e entre os pares. Essa perspectiva propõe a discussão de propostas educacionais que, a partir das teorias cognitivistas e sociointeracionistas, concebem a aprendizagem enquanto um processo através do qual, no diálogo com o outro, o ser humano constrói conhecimento. Conceitos como comunidades virtuais de aprendizagem, interação, colaboração e cooperação<sup>40</sup> tornam-se cada vez mais freqüentes nos debates sobre qualidade educacional na EaD. A legislação brasileira define o conceito dessa modalidade educacional através do decreto nº 5622, de dezembro de 2005. No artigo 1º, o documento orienta que

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- avaliações de estudantes;
  - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
  - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;
  - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.
- (Brasil, 2005, Art 1º)

---

<sup>40</sup> O conceito de colaboração pode ser definido como a reunião de ações realizadas isoladamente por sujeitos que têm um objetivo em comum. A cooperação, por sua vez, define uma ação realizada em conjunto. Conforme Piaget (1973, p. 105-106), “[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações [...] as operações executadas por cada um dos parceiros [...]. A cooperação e as operações agrupadas são, pois, uma única e só realidade vista sob dois aspectos diferentes”.

O conceito explicitado no decreto igualmente menciona como peculiaridade da modalidade a separação física entre estudante e professor. Apresenta, porém, alguns fundamentos para nortear o desenvolvimento dos projetos de cursos.

O primeiro diz respeito ao papel dos diferentes agentes do processo. Nesse sentido, a legislação propõe que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mediados pela tecnologia, pressupondo que entre educadores e educandos se estabeleça uma relação de comunicação, comprometimento mútuo e orientação. Em outras palavras, a discutida “autonomia do educando frente ao conhecimento” não pode ser confundida com isolamento, abandono do aluno ou ausência de orientação.

O estabelecimento de uma relação de diálogo entre educador e educando também é priorizado nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (SEED/MEC, 2007, p. 10), nos quais se considera que “um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e alunos, hoje enormemente facilitada pelo avanço das TICs”. De acordo com Giusta (2003), é preciso ter presente que os materiais, mesmo quando elaborados com qualidade, por si só não garantem a aprendizagem. Torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, através das quais o educador oriente os educandos ao longo do processo.

Um segundo aspecto relevante refere-se à obrigatoriedade de momentos presenciais, especialmente para a realização de atividades avaliativas, estágios, defesa de trabalhos de conclusão e atividades de laboratório.

Observa-se, ainda, um terceiro ponto relevante, que a legislação brasileira não determina os meios tecnológicos a serem utilizados nos cursos, permitindo a cada instituição, a adequação da tecnologia às propostas pedagógicas de cada curso e às condições sócio-culturais e econômicas dos educandos.

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, (SEED/MEC, 2007), são também apontados como fatores que merecem destaque na organização dos cursos: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infra-estrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

As distintas teorias e concepções pedagógicas que permeiam a educação a distância refletem-se na constituição de variados modelos de cursos, o que podemos observar no cotidiano. Uma rápida análise em relação às orientações pedagógicas de diferentes projetos revela que, em grande parte das propostas, o foco do

processo está voltado para o ensino e para a transmissão de conhecimento, enquanto em outras para a aprendizagem e a construção de conhecimento.

Alguns são fortemente estruturados em torno de materiais didáticos especialmente desenvolvidos para esse fim. Pressupõem, em sua forma de organização, que o aluno estude sozinho, de forma “autônoma”, a partir de sistemas de “instrução programada padronizada”. Eventualmente é possível solicitar o auxílio de um tutor, sendo que “a separação do aprendiz de seus colegas e do próprio professor parece ser divulgada como vantagem” (PRIMO, 2006, p. 40). As atividades avaliativas, geralmente com questões objetivas, são corrigidas automaticamente pelo sistema informático. Essas práticas são orientadas pelo modelo tradicional e autoritário de ensino, sendo as aulas expositivas transformadas em vídeos ou apostilas.

A introdução das tecnologias digitais da informação e da comunicação, nesses casos, objetiva unicamente facilitar a veiculação, a transmissão de informação, a distribuição dos materiais de estudo para os cursistas e a automatização de alguns procedimentos. Firma Fuks et al (2006, p. 372) que, “como herança da cultura do silêncio praticado em sala de aula, boa parte dos cursos a distância faz uso da Internet na concepção instrucionista: são disponibilizados alguns conteúdos para depois verificar, através de provas, o nível de assimilação dos conteúdos pelo aprendiz”.

Outras propostas, contudo, concebem a importância do diálogo e da troca de experiência, valorizam a interação entre professores e estudantes, buscando desenvolver estratégias que favoreçam a cooperação do grupo na construção de conhecimento. O aprimoramento dos recursos tecnológicos é explorado no sentido de agilizar e intensificar a comunicação entre docentes e discentes. Os projetos pedagógicos dos cursos de pós-graduação do SENAC EaD (2005, 2006) são orientados pela epistemologia educacional cognitivista, propondo o estabelecimento de uma ação pedagógica na qual educadores e educandos comprometem-se mutuamente com o processo de aprendizagem.

Da mesma forma Peters (2003), analisa que coexistem diferentes modelos de cursos a distância, variando de estudos independentes até programas com maior grau de diálogo entre os participantes. Observa a tendência de conceber cursos de formação e extensão a partir de metodologias diferenciadas. Os cursos de extensão são, em geral, organizados em forma de “pacotes didáticos”, sendo que os estudantes desenvolvem suas atividades de estudo sozinhos. Em cursos de duração

mais longa, contudo, existe maior preocupação em oferecer apoio de tutoria e, cada vez mais, oportunizar momentos de interação entre os estudantes.

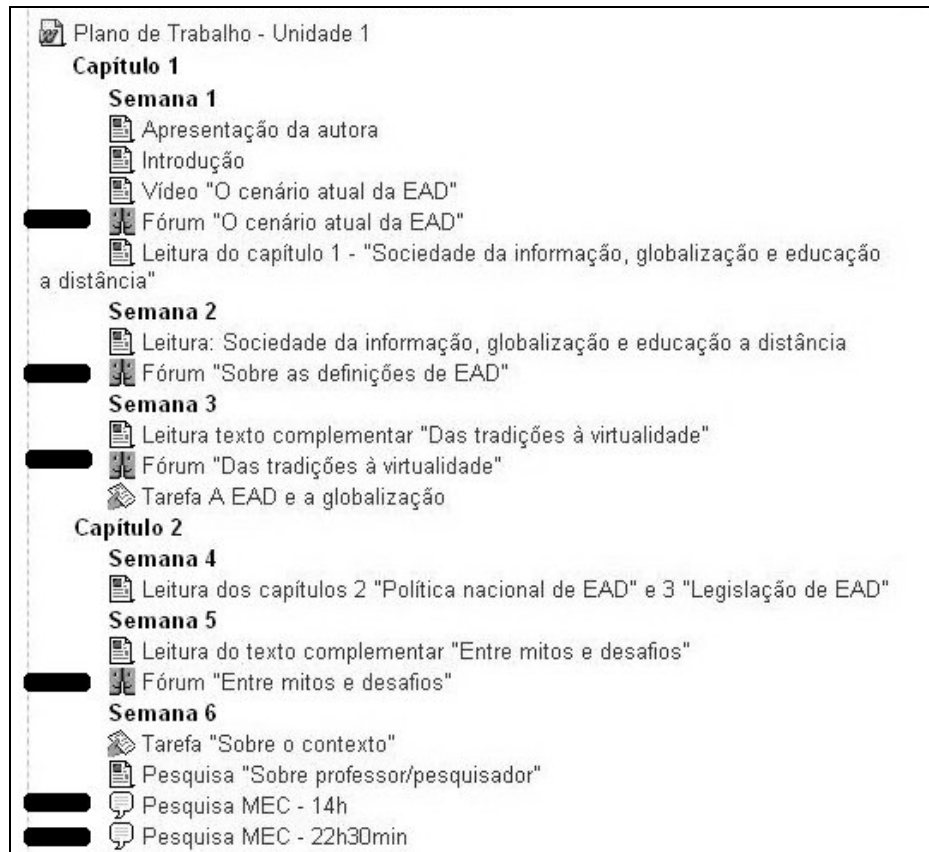
Os dados publicados no AbraEAD (SANCHEZ, 2008) indicam que, da mesma forma que no contexto mundial, no Brasil, as propostas pedagógicas dos cursos ofertados na modalidade a distância são diversificadas. A maioria das instituições credenciadas pelo Sistema de Ensino Federal para ministrar cursos a distância opta pela organização dos cursos como turmas fechadas, mantendo, nesse sentido, a estrutura do ensino presencial. Ao longo do ano de 2007, contudo, é possível constatar o crescimento das propostas de cursos individualizados, que não requerem a formação de grupos, inclusive no ensino superior. Essa configuração possibilita maior flexibilidade concernente à organização pessoal do estudante em relação ao tempo. Em contrapartida, diminui as possibilidades de troca efetiva de conhecimento entre os cursistas e entre aprendizes e tutores.

No contexto desse estudo, as diretrizes político-pedagógicas (SENAC.DN, 2005) para cursos de pós-graduação a distância, orientam que os mesmos devem fundamentar-se em três dimensões, sendo elas “interatividade, cooperação e autonomia” e pautar-se por

uma abordagem pedagógica orientada por uma perspectiva, segundo a lógica de que na educação a distância é o sujeito quem constrói ativamente seu conhecimento na relação com o outro e na interação com o mundo, em um binômio linguagem-ação. Essa abordagem, na qual diferentes atores dialogam, fazendo circular diferentes conhecimentos, tem por base a singularidade e pluralidade dos sujeitos. Os ambientes virtuais são o espaço onde esses diálogos se colocam. (SENAC.DN, 2005, p. 9)

Ao conceber a importância do diálogo, da troca de saberes entre alunos e tutores, e da cooperação para a construção de conhecimento, nesse nível de ensino a instituição organiza os cursos a partir da constituição de turmas, possibilitando aos alunos realizar, ao longo dos módulos, atividades individuais e coletivas, bem como a participar de sessões de discussão síncronas e assíncronas.

Nas turmas envolvidas nesse estudo, a preocupação em promover o diálogo entre os participantes pode ser observada na constância de fóruns e *chats* (Ilustração 1) propostos ao longo das unidades de estudo, na abertura de um espaço de comunicação livre (sem objetivo específico de conteúdo, visando a socialização). E corroborada pela menção dos alunos a esse tipo de atividade.



**Ilustração 1:** Tela do ambiente detalhando a organização semanal das atividades do curso.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem de um dos cursos analisados.

O tamanho do grupo atendido por um mesmo profissional docente, seja ele tutor ou professor, é um fator que varia de acordo com o nível de ensino, natureza jurídica da instituição, objetivos e proposta pedagógica dos cursos. O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (SANCHEZ, 2008) aponta que instituições de credenciamento estadual, e, portanto, que atuam prioritariamente com educação básica, técnica e Educação de Jovens e Adultos, mantêm turmas com média maior de alunos por profissional docente do que as instituições que atuam com ensino superior. Demonstra, ainda, que essa relação também varia de acordo com a região, sendo a média nacional de 92,1 alunos por profissional. A região sul apresenta uma média significativamente mais alta do que as demais, numa proporção de 165,5 alunos por profissional. O mesmo anuário indica que os menores índices de evasão são constatados entre as instituições que mantêm menor número de estudantes por profissional docente na organização das turmas.

A relação numérica entre profissional docente por aluno em cursos *online* é apontada por Palloff e Pratt (2004) como um dos fatores que influenciam a permanência ou desistência do educando, especialmente naqueles de duração mais longa. Os autores afirmam que o tamanho do grupo é decisivo para a constituição de

uma comunidade de aprendizagem, a diminuição da sensação de isolamento e para favorecer a troca e a colaboração. Quanto maior o grupo, maior o risco de dispersão nas discussões. Além disso, aumenta a carga de trabalho do professor, dificultando o acompanhamento da turma. Por outro lado, a motivação para participação em grupos excessivamente pequenos também fica comprometida. Os autores sugerem turmas compostas por 20 a 25 participantes. As diretrizes oficiais do SENAC.DN (2005), definem uma proporcionalidade de 35 alunos por tutor e, no contexto observado, essa relação gira em torno de 30 discentes por turma.

Outro aspecto que varia nos cursos a distância é a base tecnológica e os recursos de comunicação utilizados na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Peters (2003), embora rádio, televisão, telefone e os recursos da informática estejam cada vez mais presentes na EaD, a mídia impressa ainda constitui o suporte mais utilizado. Moore e Kearsly (2008) igualmente destacam que o material impresso permanece sendo um dos recursos mais utilizados em cursos a distância, associado a outros recursos que agilizem e ampliem as possibilidades de comunicação.

As pesquisas apresentadas no AbraEAD (SANCHEZ, 2008) comprovam que também no contexto brasileiro a relevância da mídia impressa. A observação dos dados apresentados na tabela 3, permite constatar que grande parte das instituições opta pelo uso integrado de múltiplos recursos para desenvolver as unidades de estudo.

O material impresso é utilizado, em maior ou menor intensidade em todas as regiões do país. Além disso, a importância das mídias de massa, como o rádio e a televisão, em cursos a distância varia significativamente de acordo com a área geográfica de abrangência da instituição, permanecendo menos explorados em nível de ensino superior.

**Tabela 3: Mídias utilizadas, por região geográfica**

Mídias Utilizadas	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sul		Sudeste		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Material impresso	11	64,7	16	80,0	6	85,7	29	70,7	46	83,6	108	77,1
E-learning	10	58,8	13	65,0	4	57,1	21	51,2	40	72,7	88	62,9
Televisão	0	0,0	7	35,0	4	57,1	9	22,0	13	23,6	33	23,6
Vídeo	6	35,3	10	50,0	4	57,1	14	34,1	29	52,7	63	45,0
Satélite	0	0,0	3	15,0	1	14,3	5	12,2	7	12,7	16	11,4

Mídias Utilizadas	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sul		Sudeste		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
CD	8	47,1	9	45,0	4	57,1	16	39,0	32	58,2	69	49,3
DVD	2	11,8	10	50,0	5	71,4	13	31,7	22	40,0	52	37,1
Rádio	1	5,9	1	5,0	1	14,3	3	7,3	5	9,1	11	7,9
Teleconferência	1	5,9	3	15,0	1	14,3	6	14,6	7	12,7	18	12,9
Videoconferência	5	29,4	6	30,0	1	14,3	8	19,5	14	25,5	34	24,3
Telefone Celular	2	11,8	4	20,0	2	28,6	6	14,6	4	7,3	18	12,9
Outras	0	0,0	1	5,0	1	14,3	4	9,8	9	16,4	15	10,7
NA/NR	5	29,4	3	15,0	1	14,3	7	17,1	4	7,3	10	14,3
<b>Total de instituições respondentes</b>	<b>17</b>		<b>20</b>		<b>7</b>		<b>41</b>		<b>4</b>		<b>140</b>	

Fonte: Sanchez, AbraEAD/2008, p. 64

Considerando que diferentes mídias favorecem estilos distintos de aprendizagem e possibilitam graus variáveis de interação entre os sujeitos, a escolha dos recursos a serem disponibilizados requer uma avaliação criteriosa e direcionada ao público a ser atendido. Moore e Kearsly (2008) argumentam que cada tecnologia representa algumas potencialidades, mas também algumas limitações para a EaD. Por exemplo, um texto impresso é eficiente para transmitir grande quantidade de informação; materiais audiovisuais caracterizam-se pela dinamicidade; programas de TV e rádio alcançam um número maior de alunos, mas dificultam o diálogo; uma teleconferência amplia a possibilidade de interatividade. Por outro lado, o material impresso pode parecer menos atrativo, os custos e o tempo necessários para produção de vídeos são, em geral, maiores, enquanto a realização de teleconferências requer acesso do aluno a equipamentos mais complexos.

De acordo com Sanchez (2008), no que se refere às mídias indicadas como as “mais utilizadas” (Tabela 4), também é possível perceber diferenças significativas de acordo com o nível de credenciamento das instituições. O material impresso permanece como o recurso preferencial em instituições credenciadas no âmbito estadual, que em sua maioria, atuam com ensino nos níveis fundamental, médio, técnico e Educação de Jovens e Adultos. As instituições de credenciamento federal, nas quais se concentra o maior contingente de cursos superiores a distância, fazem maior uso do *e-learning* do que as demais.

Tabela 4: Das mídias citadas, a "mais" utilizada, por nível de credenciamento das instituições

Mídias mais utilizadas	Estadual		Federal		Total	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Material impresso	28	58,3	15	16,3	43	30,7
E-learning	7	14,6	40	43,5	47	33,6
Televisão	1	2,1	1	1,1	2	1,4
Vídeo	0	0,0	1	1,1	1	0,7
Satélite	0	0,0	6	6,5	6	4,3
CD	2	4,2	4	4,3	6	4,3
DVD	1	2,1	1	1,1	2	1,4
Rádio	1	2,1	0	0,0	1	0,7
Videoconferência	1	2,1	2	2,2	3	2,1
Telefone Celular	0	0,0	1	1,1	1	0,7
Outras	1	2,1	1	1,1	2	1,4
Muitas/mais de uma	1	2,1	5	5,4	6	4,3
NA/NR	5	10,4	15	16,3	20	14,3
<b>Total de instituições</b>	<b>48</b>		<b>92</b>		<b>140</b>	

Fonte: Sanchez, AbraEAD/2008, p. 65

A mesma pesquisa aponta que o uso da internet como base tecnológica tem crescido igualmente em projetos educacionais cujo alcance ultrapassa o Estado em que a respectiva instituição está sediada, e a crescente tendência de aumentar o investimento das instituições em terceirizar a produção de materiais didáticos para atender as demandas de seus cursos.

Conforme informado anteriormente, a elaboração dos cursos de pós-graduação a distância do SENAC e a geração dos respectivos materiais ocorre de forma centralizada, sob a coordenação do Departamento Nacional, sendo utilizados nos diferentes departamentos regionais. Para a realização das unidades de estudo, são empregados múltiplos recursos, como textos digitalizados, *e-books*, vídeos, áudios. Gonçalves et al (2004) destacam que os materiais devem estar em consonância com as concepções educacionais que fundamentam o curso e com o contexto local, proporcionando constantemente a busca colaborativa para os desafios propostos e favorecendo a organização do ambiente adequado para a construção de conhecimento. Nos referenciais de qualidade para educação profissional da instituição, as autoras orientam que “é fundamental adaptar os cursos aos contextos nos quais os programas serão implantados, isto é, realizar



adequações à realidade local, a fim de evitar uma padronização excessiva e garantir uma maior personalização da relação educativa”. (p. 62) Essa adequação é responsabilidade do corpo docente dos cursos – tutores e coordenação pedagógica – através da indicação de leituras, bibliografias e atividades complementares.

Litwin (2000) destaca que, historicamente, consolidou-se a premissa de que o êxito de cursos a distância está diretamente relacionado com a “elaboração de materiais auto-suficientes para gerar uma proposta de aprendizagem” (p. 14). A autora considera, contudo, que esses não asseguram a aprendizagem e pondera que

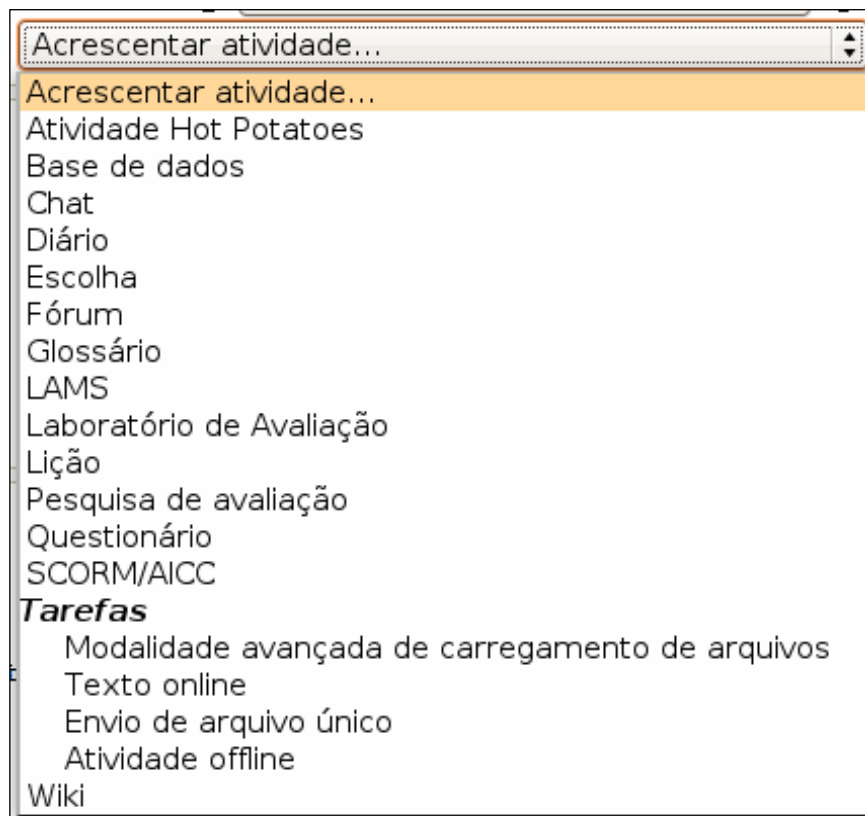
a complexidade da apreensão do conhecimento e a necessidade de proporcionar permanentemente espaços para a reflexão, seja nos encontros de estudantes, seja em situações em que os alunos se relacionam com um especialista ou recorrem a experiências variadas, mostram as dificuldades de uma proposta em que se considerem os materiais auto-suficientes.” (Litwin, 2000, p. 14)

Da mesma forma, Sanchez (2007) alerta que a elaboração cuidadosa do material didático, apesar de extremamente relevante em cursos a distância, não é suficiente para garantir a interação do educando com o mesmo. Afirma que “cabe às instituições de ensino não só fornecer um material didático agradável e eficiente, como também instituir um rito de cobrança de retornos que garanta a efetividade desse processo de interação do aluno com o material didático” (SANCHEZ, 2007, p. 65). Nesse sentido, o estudante deve ser desafiado a explorar cada novo recurso, a desconstruir e a reconstruir as informações, comparando-as com outros referenciais, estabelecendo relações com o seu cotidiano, expor e discutir o seu pensar com os demais participantes. Compromete-se, assim, não apenas com o seu próprio conhecimento, mas também com o desenvolvimento do grupo.

A interação do educando com o conteúdo através do material didático é considerada por autores como Moore e Kearsley (2008) como uma das três formas de interação fundamentais para a aprendizagem, ao lado da interação educandos ↔ educadores e discente ↔ discente. Em contextos educacionais, tanto presenciais quanto a distância, as três dimensões da interatividade precisam ser contempladas, tendo em vista a complexidade e a qualificação dos processos educativos. Novamente ressalta-se a ação do educador enquanto gerenciador de ambientes de aprendizagem e agente mediador dessas interações.

Nos cursos analisados, a mediação pedagógica ocorre com o auxílio do ambiente virtual Moodle, versão 1.8.7. O ambiente disponibiliza um conjunto variado de recursos, viabilizando a operacionalização de diferentes propostas pedagógicas, favorecendo a interação entre docentes e discentes, a realização de atividades colaborativas, de debates, a troca de experiência e demais atividades de tutoria.

As ferramentas do Moodle permitem disponibilizar materiais multimídia, organizando-os de formas diversas, receber documentos enviados pelos estudantes, criar propostas distintas de atividades (Ilustração 2) individualmente ou em grupo e monitorar as ações dos usuários de cada curso. Possibilitam também a comunicação síncrona e assíncrona, tanto entre docente e discentes quanto dos estudantes entre si. Além disso, recursos como *wiki*<sup>41</sup>, laboratório de avaliação e glossário favorecem o trabalho colaborativo. Na expressão de T03, o “*Moodle permite uma interação muito grande*”. A plataforma educacional é desenvolvida como software livre, possibilitando sua adequação às necessidades da instituição.



**Ilustração 2:** Recursos para criação de atividades disponíveis na instalação padrão do moodle.

**Fonte:** Moodle, versão 1.9.

<sup>41</sup> Ferramenta que possibilita escrita de textos colaborativos e cooperativos em situações nas quais os autores não se encontram fisicamente.

Conforme discutido anteriormente, as práticas avaliativas que se estabelecem em um curso estão mais diretamente relacionadas às concepções educacionais que permeiam o agir docente e discente do que aos recursos tecnológicos. Esses, contudo, podem limitar ou potencializar as ações dos docentes (tutores e/ou professores) e estudantes. É preciso haver, portanto, coerência entre a base tecnológica utilizada e a proposta pedagógica dos cursos.

A distribuição da carga horária, com maior ou menor intensidade de encontros presenciais é outra variável constituinte da multiplicidade desse cenário educacional. Alguns cursos prevêem reuniões periódicas de grupos de alunos com os respectivos tutores, em encontros que objetivam orientação coletiva, realização de atividades práticas ou que requeiram estrutura de laboratório, esclarecimento de dúvidas, discussões, estudos e atividades avaliativas.

Em muitos contextos, reuniões presenciais são percebidas também como relevantes para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo, condição necessária para que se estabeleça diálogo, comprometimento mútuo e coresponsabilidade. Palloff e Pratt (2002, 2004), ao tecerem reflexões sobre a experiência enquanto docentes em cursos oferecidos na modalidade a distância, enfatizam a importância de estratégias que promovam esse sentimento de pertença. Para os autores, um momento presencial pode aproximar o grupo, contudo “é possível criar o sentimento de comunidade sem esse contato”. (2002, p. 47) Os pesquisadores afirmam que os estudantes respondem de forma diferenciada às necessidades de adequação pessoal à metodologia desses cursos, em virtude de características pessoais relacionadas à autonomia, relacionamento interpessoal, estilos de escrita, auto-disciplina, gerenciamento do tempo e concepções sobre aprendizagem, reflexos das experiências escolares anteriores e da cultura vivenciada pelos mesmos. Giusta (2003) destaca que, para muitos discentes, o estudo a distância implica em mudança de postura frente ao conhecimento, o que constitui um desafio a ser transposto pelo estudante com auxílio e orientação da equipe docente (tutores e professores). A introdução de encontros presenciais, cuja dinâmica integra as vivências escolares do educando ao longo do ensino básico, pode ser uma estratégia para auxiliar o aprendiz a ambientar-se ao curso.

Por outro lado, a obrigatoriedade de atividades presenciais pode limitar a adesão ao curso, tendo em vista que muitos alunos procuram essa modalidade de curso motivados pela flexibilização do horário de estudo, por vezes incompatível com as exigências profissionais, ou em função da distância geográfica em relação

ao local de oferta do mesmo. A necessidade de deslocamento para participar da atividade avaliativa presencial foi citada por um dos alunos participantes (E07) como uma das dificuldades do curso. Por essa razão, muitas instituições optam por reduzir os momentos presenciais, mantendo unicamente aqueles exigidos pela legislação.

Nos cursos de pós-graduação envolvidos no estudo são realizados três momentos presenciais obrigatórios. O primeiro objetiva estabelecer um contato inicial com os alunos, orientar os discentes em relação à metodologia do curso e ao ambiente virtual de aprendizagem, o segundo compreende a realização de uma prova presencial e o terceiro é destinado à defesa do trabalho de conclusão. Os alunos podem, contudo, agendar atendimentos presenciais com os tutores sempre que considerarem necessário.

Fundamental para a qualidade de qualquer curso, seja ele presencial ou a distância, são as formas de apoio com as quais os educandos podem contar ao longo do estudo. De acordo com Sanchez (2008), os recursos tutoriais variam de acordo com cada instituição. A tabela 5 apresenta algumas distinções, conforme a natureza jurídica das instituições, contudo, os recursos mais utilizados permanecem os mesmos.

**Tabela 5: Número de instituições segundo recursos tutoriais oferecidos e natureza jurídica**

<b>Recursos <i>online</i></b>	<b>Público</b>		<b>Privado</b>		<b>Total</b>	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
<b><i>E-mail</i></b>	34	66,7	75	84,3	109	77,9
<b><i>Professor on-line</i></b>	33	64,7	64	71,9	97	69,3
<b><i>Telefone</i></b>	29	56,9	66	74,2	95	67,9
<b><i>Professor presencial</i></b>	29	56,9	64	71,9	93	66,4
<b><i>Reunião presencial</i></b>	31	60,8	44	49,4	75	53,6
<b><i>Reunião virtual</i></b>	29	56,9	36	40,4	65	46,4
<b><i>Fax</i></b>	17	33,3	34	38,2	51	36,4
<b><i>Carta</i></b>	12	23,5	24	27,0	36	25,7
<b><i>NR/NA</i></b>	13	25,5	7	7,9	20	14,3
<b><i>Outros</i></b>	5	9,8	13	14,6	18	12,9
<b>Total de instituições</b>	51		89		140	

Fonte: Sanchez, AbraEAD/2008, p. 66

Cabe ressaltar que os três recursos mais citados pelas instituições que colaboraram com a pesquisa apresentada por Sanchez (2008) privilegiam a comunicação individual entre aluno e tutor. No entanto, os dados apontam também que as mesmas procuram organizar uma estrutura de apoio que contemple múltiplas possibilidades, podendo o discente optar por aquela que for mais eficaz em cada situação.

O apoio tutorial, no contexto desse estudo, é realizado a partir de múltiplas formas de comunicação, prioritariamente pelo ambiente virtual de aprendizagem, através de ferramentas como *chat*, fórum e *e-mail*. Outros recursos, como correio eletrônico externo ao ambiente e telefone, também são utilizados e, sempre que necessário, é agendado atendimento presencial.

Ao versar sobre a implementação de cursos na modalidade a distância no ensino superior, nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, é destacada a necessidade de cuidar para não deslocar o foco da atenção do ponto mais relevante do processo. Conforme o documento,

um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de educação como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: a distância. Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (SEED/MEC, 2007, p. 7)

Acima de tudo, estamos falando de EDUCAÇÃO e, portanto, uma proposta pedagógica consistente e coerente é determinante para a garantia de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Litwin (2001, p. 13), compreender EaD implica “identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam”. A estrutura tecnológica adquire relevância na medida em que viabiliza ou potencializa a mediação pedagógica. O desenvolvimento dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação, tanto em relação a hardware quanto software, colocando à disposição dos sujeitos ambientes virtuais de aprendizagem e incluindo novas ferramentas de comunicação que possibilitam a interação e a colaboração nos cursos em rede, favorecendo a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem. Estudos comprovam,

contudo, que, apesar de ambientes virtuais disponibilizarem ferramentas e recursos comunicacionais que facilitem a construção e a socialização de conhecimento, se o fazer docente não estiver pautado sobre uma proposta pedagógica que perceba o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, haverá dificuldade em se alcançar os objetivos educacionais propostos.

Giusta (2003) destaca, ainda, outros pontos que merecem reflexão na elaboração de projetos de cursos a distância:

- o desenvolvimento de políticas para democratizar o acesso aos recursos tecnológicos, especialmente da informática, para a formação de profissionais para atuarem nesses espaços;
- a discussão das concepções educacionais, levando em consideração que educação a distância não pode ser realizada a partir da simples transposição do ensino presencial para o meio digital;
- o processo avaliação de aprendizagem;
- a importância de avaliação permanente da proposta do curso e suas estratégias.

Cada um dos aspectos acima abordados avalia o estabelecimento de múltiplas propostas de cursos a distância que, por sua vez, atendem a distintas demandas da sociedade brasileira. Conforme Palhares (2007, p. 13),

a EAD admite muita flexibilidade e suas possibilidades e múltiplas metodologias são tão abrangentes a ponto de não permitir completo domínio por grupos pequenos ou restritos. Este caráter múltiplo e amplo permite que a EAD possa ser utilizada em qualquer campo da ciência, para alcançar todo tipo de público, mas requer ajustes particulares em cada demanda.

Reconhece-se, contudo, a inexequibilidade da simples transferência de práticas pedagógicas presenciais para esse contexto educativo. A garantia da qualidade em processos de ensino e de aprendizagem que se estabelecem nessa modalidade demanda a observância das peculiaridades que lhe são intrínsecas. Requer, portanto, aprofundar a discussão sobre as concepções de aprendizagem e de avaliação tendo em vista as especificidades de cada situação educacional. Na próxima sessão desse trabalho serão apresentadas reflexões sobre aprendizagem.

## 4 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O presente capítulo tem por objetivo compreender com maior profundidade questões relacionadas à avaliação da aprendizagem em cursos oferecidos na modalidade a distância. Sabemos, contudo, que planejamento, execução e avaliação de situações educacionais não podem ser pensados separadamente. É mister, portanto, discutir a avaliação como um fenômeno que se integra ao processo de ensino e de aprendizagem. Nessa sessão serão apresentadas algumas reflexões sobre aprendizagem.

A capacidade de aprender é intrínseca ao ser vivo e adquire um sentido muito particular para a vida humana. É através dela que o ser humano se insere no âmbito social. Para Pozo (2002, p. 25), é função da aprendizagem humana “interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela”. De acordo com o autor, a aprendizagem como atividade socialmente organizada tem seus primeiros registros a aproximadamente 3.000 a. C., com o surgimento das culturas urbanas e vem sendo constantemente repensada no decorrer da história. O educador, afirma também, que cada sociedade desenvolve uma cultura própria de aprendizagem. Toda a prática educativa reflete, portanto, o paradigma social no qual se encontra fundamentada, revelando concepções relativas à sociedade, a cultura, ao conhecimento e a forma como o ser humano aprende.

O interesse por compreender como o ser humano aprende é antigo. Esse questionamento também tem encontrado diferentes respostas ao longo da história. Destacam-se nessa busca, três correntes - o empirismo, o apriorismo e o construtivismo – que se desdobram em teorias educacionais diversificadas. Essas coexistem nas diferentes modalidades educacionais vigentes na atualidade. O breve histórico apresentado sobre a educação a distância corrobora que também nessa modalidade da oferta coexistem propostas pedagógicas fundamentadas em epistemologias educacionais distintas. Como já mencionado na sessão anterior, os projetos dos cursos de pós-graduação a distância do SENAC (SENAC.DN, 2005, 2006) orientam-se pela terceira corrente, o construtivismo. Estaremos aprofundando, portanto, a aprendizagem sob a abordagem do paradigma construtivista, segundo o qual o conhecimento é construído a partir das interações dos sujeitos com o seu meio. Essa corrente teórica concebe que o conhecimento e a aprendizagem são

“fruto da atividade mental construtiva mediante a qual, e pela qual, as pessoas lêem e interpretam a experiência.” (COLL, 2004, p. 107)

Conforme o mesmo autor (2004), a orientação construtivista abarca um conjunto diversificado de teorias, cada qual com propostas e enfoques teóricos próprios, de forma que não podemos falar de um único construtivismo. Aponta três linhas principais: 1) construtivismo cognitivo ou construtivismo psicológico, cujas bases podem ser encontradas na epistemologia genética formulada por Piaget; 2) construtivismo de orientação sócio-cultural, proposto por Vygotsky e; 3) construtivismo vinculado ao construtivismo social. Dentre os teóricos que defendem esse terceiro enfoque, Coll (2004) destaca Nurthall e Salomon.

O construtivismo cognitivo aborda o tema da aprendizagem, relacionando-a com o desenvolvimento cognitivo, compreendendo a aprendizagem como um processo intrapessoal e essencialmente interativo, através do qual o sujeito constrói conhecimento. Coll (2004, p. 109) afirma que essa proposta

concebe o pensamento, a aprendizagem e os processos psicológicos, em geral, como fenômenos que têm lugar na mente das pessoas. Na mente dos alunos estão armazenadas suas representações – esquemas ou modelos mentais – do mundo físico e social, de maneira que a aprendizagem consiste fundamentalmente em relacionar as informações ou as experiências novas com as representações já existentes, o que pode dar lugar, sob determinadas circunstâncias, a um processo interno de revisão e de modificação de tais representações, ou à construção de outras novas mediante a reorganização e a diferenciação interna das representações já existentes.

De acordo com essa corrente teórica, o desenvolvimento cognitivo do sujeito envolve maturação, experiência com os objetos e experiência com as pessoas e a equilíbrio. Contudo, Coll e Marti (2004), ao apresentar essa teoria, elucidam que maturação e experiência por si só são insuficientes para explicar a aprendizagem. Ambos postulam que

as aprendizagens necessitam recorrer à coordenação de ações não aprendidas diretamente nas sessões experimentais. Como as possibilidades de coordenação mudam ao longo do desenvolvimento, a aprendizagem se fará em função do nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito. (COLL e MARTI, 2004, p.51)

Conforme a teoria psicogenética de aprendizagem, as ações humanas constituem a base para a construção de conhecimento. Cada indivíduo constrói esquemas mentais, a partir dos quais interpreta, compreende e interatua com o



meio. A aprendizagem ocorre como um processo através do qual o ser humano, a partir dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, modifica seus esquemas cognitivos, construindo novo conhecimento. Esse é, portanto, relativo, contextualizado e provisório, correspondendo a um momento determinado de um processo sempre em construção.

Nesse processo, o conflito e o desequilíbrio são fundamentais. Ao interagir com o meio e com as pessoas, o sujeito vivencia circunstâncias que promovem desequilíbrio cognitivo. Essa situação de conflito move o indivíduo a buscar soluções que restabeleçam o equilíbrio cognitivo, reorganizando e construindo novos esquemas mentais, produzindo novos conhecimentos – movimento esse denominado de equilíbrio. A equilíbrio é “um processo de auto-regulação, ou seja, uma série de compensações ativas do sujeito em reação a perturbações externas”. (COLL e MARTI, 2004, p. 47)

Nessa perspectiva, todo o processo educativo, seja presencial ou a distância, deve ter presente que a mediação pedagógica envolve a ação de promover o desequilíbrio cognitivo, desafiando constantemente o educando. De acordo com Hoffmann (1998, p. 22),

com base nessa concepção de construção de conhecimento do sujeito como tentativa permanente de superação e abertura infinita a novas possibilidades de entendimento, percebe-se a importância de uma ação pedagógica problematizadora e favorecedora de obstáculos que provoquem o surgimento dos desequilíbrios como precursores de novos ensaios e erros, em busca de superação de tais obstáculos. À medida em que os alunos estiverem expostos a uma exploração mais rica e ampla do seu meio, bem como sofrerem provocações significativas de natureza intelectual, maior abertura ocorrerá a novas possibilidades de entendimentos.

Docente e discente, portanto, exercem papel ativo na condução dos processos de aprendizagem.

Sob o enfoque construtivista, a análise dos erros, dos conflitos e de sua resolução pelo sujeito nas diferentes tarefas de aprendizagem é fundamental para promover a aprendizagem. Essa concepção de ‘erro’ é expressa por um dos tutores. T04 afirma que “o erro é visto como parte da aprendizagem e é tratado como construtivo. A avaliação não é punitiva, mas faz parte do processo de construção do conhecimento, sendo uma parada para reflexão”. A avaliação, percebida como um constante olhar reflexivo sobre o processo de aprendizagem, busca conhecer o nível de desenvolvimento de cada sujeito, no intuito de re-direcionar a ação pedagógica.

Dessa feita, *“cada momento é um momento de aprendizagem, e cada atividade, cada tarefa, é avaliativa, no sentido de que não é a avaliação do aluno pela nota efetivamente, e sim de dar oportunidade de estar construindo a aprendizagem”*. (T03)

Aprender requer sempre ação e elaboração por parte do sujeito. Pressupõe um movimento de transformação, de ressignificação da realidade. Toda a ação pedagógica tem por objetivo oportunizar aos educandos o questionamento, o conflito, desafiando-os a buscar novas compreensões para problemas cada vez mais complexos. A prática educativa deve promover o desenvolvimento da autonomia do educando frente ao conhecimento. Conforme Piaget (1998, p. 156), “é preciso que o estudante faça pesquisas por conta própria, possa experimentar, ler e discutir com uma parcela de iniciativa suficiente e não aja simplesmente por encomenda”. É fundamental, portanto, que ao longo do processo, o educando possa reconhecer as estratégias que lhe auxiliam a construir conhecimento e comprometer-se com o próprio processo de aprendizagem.

Finalmente, ao discutir a aprendizagem, Primo apóia-se em Piaget para afirmar que a aprendizagem não pode ser compreendida como uma atividade unicamente individual. Para Piaget (2002, apud PRIMO, 2006, p. 43), as operações mentais “não são absolutamente apanágio do indivíduo isolado e presumem, necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos”. Nesse sentido, continua Primo (2006), a cooperação é indispensável para a construção de conhecimento. O debate e o trabalho coletivo são, portanto, fundamentais para a consolidação de comunidades de aprendizagem na educação a distância.

O construtivismo de orientação sócio-cultural, por sua vez, enfatiza a natureza social, histórica e cultural do desenvolvimento humano. Tendo Vygotsky como um de seus principais representantes, a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem propõe que “a natureza humana é o resultado da interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em geração.” (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 94)

De acordo os mesmos autores (2004), Vygotsky propõe que a conduta humana seja compreendida a partir de quatro enfoques: a história evolutiva da espécie (filogênese); o indivíduo enquanto integrante de um grupo cultural (ontogênese); desenvolvimento pessoal, relativo às características biológicas e evolução histórico-cultural - a linguagem e os sistemas simbólicos (sociogênese); as transformações ocorridas durante uma situação de aprendizagem organizada

(microgênese). As relações dialéticas mantidas pelo indivíduo com seu meio são fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo o conhecimento construído nas interações sociais. Moreira (1999, p. 92), referenciando Vygostky, ressalta que “a interação social implica um mínimo de duas pessoas intercambiando significados. Implica também um certo grau de reciprocidade e de bidirecionalidade, isto é, um envolvimento ativo de ambos os participantes”.

O processo de construção do conhecimento passa a ser compreendido, conseqüentemente, como um processo de co-construção, realizado em conjunto com o outro. A linguagem é um dos fatores fundamentais para a aprendizagem, uma vez que intermedia a relação do sujeito com os outros e consigo mesmo. Cubero e Luque (2004) esclarecem ainda que, nessa concepção, a aprendizagem implica na apropriação dos recursos da cultura a partir da participação do sujeito em atividades cooperativas. A apropriação, contudo, consiste num processo ativo, interativo e de reconstrução pessoal, a partir do qual o indivíduo, através da linguagem, constrói conhecimento e modifica a cultura. Nas palavras de Cubero e Luque,

a teoria sócio-cultural entende a aprendizagem como um processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática. Aprender, de acordo com essa concepção, não significa interiorizar um conjunto de fatos ou de entidades objetivas, mas sim participar de uma série de atividades humanas que implicam processos em contínua mudança. (2004, p. 105)

Considerando que tanto as trocas com especialistas quanto às trocas realizadas entre colegas são fundamentais para o desenvolvimento dos educandos, a partir dessa concepção, toda prática educativa prima por oportunizar a participação ativa e cooperativa de todos os sujeitos. Nos referenciais educacionais do SENAC é destacado que “partilhar experiências e refletir em conjunto, mesmo a distância, é fundamental para a construção e a socialização do conhecimento”. (GONÇALVES et al. 2004, p. 64)

A avaliação, como salienta Primo (2006), também não deve ficar somente a cargo do professor, sendo entendida como um processo colaborativo que envolve co-avaliação. Para o autor, o grupo, ao compartilhar e discutir os trabalhos coletivamente, potencializa o processo avaliativo como um momento importante de aprendizagem.

O terceiro enfoque apresentado por Coll (2004), o construtivismo vinculado ao construtivismo social, discute a aprendizagem como decorrente “tanto dos

aportes individuais dos alunos como da dinâmica das relações sociais que se estabelecem entre os participantes” (COLL, 2004, p. 109). Nesse sentido, tanto desenvolvimento individual do sujeito quanto atividades sociais culturalmente organizadas são fundamentais para os processos de construção do conhecimento. O autor afirma que

o processo de desenvolvimento pessoal, isto é, o processo pelo qual os seres humanos chegam a se construir como pessoas iguais às outras pessoas, mas ao mesmo tempo diferentes de todas elas, é inseparável do processo de socialização, isto é, do processo pelo qual nos incorporamos a uma sociedade e a uma cultura. (COLL, 2004, p. 118)

Ao mesmo tempo em que se constitui como indivíduo ao apropriar-se da cultura na qual está inserido, o ser humano influencia essa cultura, promovendo modificações em seu contexto. Nessa concepção (COLL, 2004), o planejamento de processos de aprendizagem socialmente organizados deve levar em consideração um conjunto de fatores, dentre os quais se destacam:

- o nível de desenvolvimento cognitivo do educando;
- os conhecimentos prévios, interesses e motivações dos educandos;
- a necessidade de identificar os momentos em que o educando necessita de auxílio mais intenso de outras pessoas;
- a disposição do educando para aprender de forma significativa;
- a relevância das aprendizagens para a vida social do educando;
- o exercício, pelo educando, de intensa atividade mental construtiva;
- a promoção do desenvolvimento da auto-imagem do educando como aprendiz;
- o fortalecimento o desenvolvimento da memória compreensiva;
- a tomada a consciência em relação à própria capacidade de aprendizagem;
- a construção, modificação e revisão do conhecimento envolve fases de equilíbrio, desequilíbrio e restabelecimento do equilíbrio;
- o erro, as incompreensões devem ser compreendidos como parte do processo de aprendizagem;
- as trocas que o indivíduo estabelece tanto com os demais educandos quanto com os professores são fundamentais para a construção de conhecimento.

Podemos observar que o desenvolvimento de uma postura mais autônoma do estudante em relação aos estudos é destacado nas distintas teorias do paradigma educacional construtivista. Peters (2003) alerta, contudo, que a estrutura de muitas propostas pedagógicas de cursos a distância é extremamente rígida e inflexível, gerando alto grau de heteronomia. Moore e Kearsley (2008) igualmente destacam que alguns programas educacionais permitem o exercício da autonomia por estudantes e professores, enquanto outros o inibem. Da mesma forma, difere o grau de autonomia de cada sujeito que ingressa no curso. Para os autores (2008, p. 245), o “conceito de autonomia significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado”. Nesse sentido, as diretrizes do SENAC para EaD ressaltam que “não se pode pensar que todos os alunos terão a capacidade de agir independentemente. Quando eles não conseguem, o tutor precisa orientá-los para serem mais autônomos”. (SENAC.DN, 2006, p. 32)

Convergindo com os autores supracitados, estudos como os de Peters (2003) e Gómez (2004) apontam a autonomia como uma das características do perfil dos estudantes que concluíram cursos a distância tendo alcançado êxito no que concerne a seus objetivos. A mesma competência é salientada no discurso de alguns participantes. E05, por exemplo, ao abordar a importância do processo avaliativo para a qualificação da aprendizagem, destaca ser necessário “*que o aluno tenha autonomia para o estudo*”. Na opinião de E03, os discentes, em cursos EaD, estão mais cientes de sua responsabilidade perante a aprendizagem. Em suas palavras, “*somos bem mais conscientes que o processo de aprendizagem depende 90% de nossa dedicação, estudo e participação, o que nos faz estudar muito mais do que se fosse presencial*”.

De acordo com Pozo (2002), a cultura de aprendizagem influencia a forma das instituições e de cada indivíduo relacionar-se com o conhecimento. Sujeitos que, ao longo de sua vida, estiveram submetidos a uma cultura de transmissão de conhecimento podem demonstrar dificuldade de adaptação em situações de aprendizagem - presenciais ou a distância - que requeiram maior autonomia. Ambas as posturas, de passividade ou de autonomia frente aos processos de ensino e de aprendizagem, podem ser observadas na forma de atuação de muitos discentes e docentes. A autonomia, portanto, precisa ser desenvolvida pelo sujeito ao longo de sua trajetória enquanto aprendente e/ou enquanto educador. Desenvolver autonomia

intelectual compreende auto-conhecimento e abarca a tomada de consciência em relação aos mecanismos de aprendizagem, através de atividades metacognitivas.

Para Gonçalves et al,

uma alternativa seria perseguir a idéia de avaliação como processo direcionado para o aprender a aprender (Mettreau e Almeida,1996), uma vez que avaliar implica reformular, aperfeiçoar, enfim, aprender. A adoção dessa concepção supõe que a avaliação seja compreendida não apenas como fonte de resultado, mas como fonte de aprendizagem. Para tanto, deve envolver todos os protagonistas do processo, em interação plena e total, buscando encontrar as pistas sobre como e porque não aprenderam ou aprenderam, mediante o exercício do que se chama de metacognição: processo que se refere à 'consciência que o sujeito toma de como, com quais passos e estratégias, ele conseguiu aprender a fim de que possa repetir estes mesmos passos a novas aprendizagens e usá-los com segurança'. (2004, p. 71)

Enquanto elemento constituinte de um processo de construção de conhecimento, a avaliação passa a ser compreendida como uma estratégia através da qual cada indivíduo se auto-descobre e toma consciência em relação a sua forma de aprender. Num exercício constante de reflexão sobre a ação, a proposta de avaliação contínua e formativa, incluindo as dinâmicas de auto-avaliação, heteroavaliação e co-avaliação<sup>42</sup>, vai ao encontro do desafio de promover desenvolvimento da autonomia. Silva (2006), ao discutir a dimensão formativa da avaliação, aponta que essa é

a reflexão transformada em ação. Ação que nos impulsiona a novas reflexões. Educador e aprendizes estarão em situação de reflexão permanente na trajetória de construção do conhecimento. A ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, num processo por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo no próprio ato da avaliação. (p. 27 e 28)

Assim, o estudante, questionando e refletindo sobre suas concepções, seus conhecimentos prévios, busca rever suas próprias estratégias de aprendizagem. Essa premissa foi apontada também por Santos, B. (2002) ao afirmar que todo conhecimento é simultaneamente auto-conhecimento, pois, ao conhecer e criar, o ser humano conhece e recria a si próprio.

No contexto estudado, as diretrizes pedagógicas dos cursos de pós-graduação a distância orientam também que esses devem

---

<sup>42</sup> Conceitos que serão abordados na sessão específica sobre avaliação.

pautar-se em concepções e metodologias que, além dos conhecimentos de natureza técnica, desenvolvam competências e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa na sociedade civil. (SENAC.DN, 2005, p. 9)

Essa diretiva, que propõe a organização curricular pautada no desenvolvimento de competências, visa à manutenção de um vínculo que garanta maior unidade das ações educacionais da instituição, nos diferentes níveis de ensino. Confirma também a missão institucional de preparar para o mundo do trabalho, de “formar especialistas capazes de desempenhar novos papéis e responsabilidades em um mundo do trabalho em contínua transformação [...] (SENAC.DN, 2005, p. 7). O modelo pedagógico por competências em vez de centrar-se em conteúdos, compreende que o processo educativo visa o desenvolvimento da capacidade humana de utilizar de forma criativa o conhecimento em seu cotidiano. Conforme Perrenoud (2000, p. 07), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Vai em direção, portanto, da proposição de Morin (2001), segundo a qual um dos desafios da educação consiste, justamente, na pertinência do conhecimento.

Na sociedade atual, a educação a distância vem se consolidando cada vez mais como uma modalidade educacional diferenciada, sendo necessário repensar a aprendizagem, ressignificando-a para esse contexto. Para o SENAC.DN (2005, p. 14), a educação a distância deve fundamentar-se em uma metodologia que

privilegia o processo de construção do conhecimento; visa à aprendizagem ativa do aluno, de forma mais independente e individualizada; cria condições para o desenvolvimento das capacidades de abstração e reflexão sobre o fazer; estimula o diálogo, respeita os interesses e as diferentes formas de aprender; favorece a autonomia, o aprender a pensar e o aprender a aprender.

De acordo com Coll e Marti (2004), a escolha do modelo pedagógico em ambientes educacionais não presenciais, em virtude de suas características peculiares, torna-se ainda mais relevante para a constituição de um processo educativo favorável à construção de conhecimento. Os autores ressaltam como fatores que interferem no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais: a qualidade, intensidade, riqueza e natureza das interações possibilitadas pelos ambientes de aprendizagem e a fonte de influência educacional (material didático, professor, na atividade conjunta de professores e alunos em torno

dos materiais disponibilizados ou na interação dos alunos em torno dos materiais tendo o professor como mero consultor). A ênfase em um desses focos reflete-se sobre os resultados das aprendizagens dos participantes. Conforme os conceitos apresentados e discutidos anteriormente, uma das peculiaridades da educação a distância está na intermediação da ação pedagógica pelas tecnologias de informação e da comunicação. Coll e Marti (2004, p. 424), igualmente, comentam que,

ambientes de ensino e aprendizagem não-presenciais baseados na utilização de tecnologias informáticas e telemáticas introduzem mudanças importantes nas relações e interações entre os três elementos do triângulo interativo (professor, aluno, conteúdo).

No que tange a educação *online*, a decisão por uma ou outra solução tecnológica adquire, portanto, relevância na medida em que favorece a realização e o compartilhamento de atividades diversificadas, facilita a comunicação, tornando possível a interação, o diálogo e a cooperação do grupo, e viabiliza diferentes formas de *feedback*. Por isso, a escolha do ambiente virtual de aprendizagem implica sempre numa opção política e pedagógica.

De acordo com Ramos (2006), esses ambientes devem contemplar instrumentos que permitam a realização de múltiplas atividades; primar pela facilidade de uso, criação e correção das atividades; oportunizar auto-avaliação; possibilitar *feedback* para o estudante e para o professor; permitir a inserção de informações sobre critérios de avaliação; garantir o armazenamento das informações sobre cada educando (acessos ao ambiente, atividades entregues, dados referentes a participação em fóruns, entre outros); dispor de mecanismos de correção automática para questões objetivas; apresentar ferramentas que gerem relatórios - conforme necessidades específicas - tanto para docentes quanto para discentes; dispor de mecanismos para avaliação das participações em fóruns e *chats*; permitir avaliação pelos pares; mapear as interações dos participantes, manter um banco de questões; possibilitar importação e exportação de tabelas e avaliações.

A maior parte da mediação pedagógica dos cursos envolvidos nesse estudo ocorre através da plataforma Moodle. Sempre que recebem mensagens eletrônicas dos estudantes através do *e-mail* externo ao ambiente, os tutores as transferem e respondem a partir do ambiente do curso. Dessa forma, além de manter o registro de todas as interações num mesmo espaço, favorecem o compartilhamento das



dúvidas e das respectivas respostas com o grupo. Um dos tutores (T1) comentou que durante o período de elaboração do trabalho de conclusão de curso, o atendimento individual presencial e o contato telefônico são utilizados de forma mais intensa.

Como já mencionado anteriormente, o Moodle é muito flexível, possibilitando a disponibilização de recursos variados e a realização de atividades diversificadas – tanto individuais quanto em grupo. Contempla também ferramentas como o laboratório de avaliação e *wiki*<sup>43</sup>, que favorecem a proposição de atividades colaborativas. As ações de todos os usuários – docentes e discentes podem ser acompanhadas e o *feedback* do educador pode ser encaminhado de diversas formas – nota, comentário, parecer.

Cada estudante, na ferramenta “perfil”, dispõe de uma área restrita na qual se encontram organizadas todas as atividades realizadas. O professor, por sua vez, a partir de seu espaço restrito, localiza e acessa as produções dos discentes, vinculadas a cada atividade solicitada. Apesar disso, uma das limitações tecnológicas do ambiente diz respeito ao compartilhamento das produções dos estudantes. O ambiente não comporta um recurso que permita construção de *portfólios* coletivos ou individuais e algumas das ferramentas, como tarefas, diário e lição, não possibilitam compartilhar as atividades. Os trabalhos entregues nesses espaços, em geral, ficam acessíveis somente aos docentes e ao(s) respectivo(s) autor(es).

Outra riqueza desse ambiente é a possibilidade de atribuir permissões aos usuários em cada atividade. Assim, o educador pode designar a um ou mais estudantes a responsabilidade de coordenar uma tarefa, como, por exemplo, conduzir uma sessão de *chat* ou um fórum de discussões, ou ainda, coordenar uma atividade a ser realizada em grupos. As teorias de orientação sócio-cultural ressaltam a importância de o estudante responsabilizar-se progressivamente pelo controle das atividades. Essa questão também é discutida no âmbito da educação a distância.

Palloff e Pratt (2002) salientam que, como em toda a situação que envolve trabalho de grupo, alguns participantes, espontaneamente, assumem funções perante o coletivo, dentre as quais podem ser citadas animar o grupo, sintetizar discussões do fórum, trazer novas informações, mediar conflitos. Para os autores

---

<sup>43</sup> Ferramenta que possibilita a escrita colaborativa e cooperativa em situações nas quais os autores não se encontram fisicamente.

(2002, p. 62), “o surgimento desses papéis é um indicador de que a comunidade está desenvolvendo-se, de que os participantes estão começando a ir ao encontro do outro”. Ao compartilhar com os educandos a responsabilidade pelo espaço educativo, delegando responsabilidades, o tutor desafia os integrantes a assumirem “papéis” diferenciados ao longo do curso, promovendo o comprometimento ético de cada indivíduo com o grupo, e o desenvolvimento da compreensão mútua, da autonomia, da liderança e da cooperação.

A educação a distância diferencia-se também por sua área de abrangência. Ao projetar um curso a ser oferecido nessa modalidade é necessário, portanto, ter presente que o público a ser atendido pelo mesmo tende a envolver estudantes residentes em regiões geográficas distintas, inseridos em culturas diferenciadas, que desenvolveram conhecimentos e processos de aprendizagem diferenciados. A organização do processo de ensino e aprendizagem precisa dar conta dessa diversidade, sendo requerida do educador a habilidade de gerir ambientes virtuais nesse contexto educacional. Como orientam as diretrizes do Senac (SENAC.DN, 2006, p. 32), “os tutores precisam compreender as questões relacionadas à diversidade, entendendo que nem tudo serve para todos os alunos”.

Comentada anteriormente, a separação física entre educadores e educandos constitui outra especificidade da educação a distância. Do ponto de vista construtivista, essa não pode resultar em isolamento, no distanciamento dos sujeitos envolvidos, visto que a cooperação, a troca entre pares e com especialistas, o diálogo são imprescindíveis para a aprendizagem. Palloff e Pratt (2002, p. 28) reiteram que “a aprendizagem no ambiente da educação a distância não pode ser passiva”. Destacam a importância de oportunizar e fomentar o estabelecimento de “uma rede de interações entre o professor e os outros participantes”, por meio da qual se estabeleça um processo colaborativo de construção de conhecimentos. É fundamental planejar o uso dos recursos tecnológicos para superar as limitações geográficas e temporais, possibilitando, a educadores e educandos, a interação constante, consistente e intensa.

Conforme Moreira (1999), também a dimensão afetiva da educação não pode ser negligenciada. Fundamentando-se em Novak (1996), o autor (1999, p. 37) pondera que “qualquer evento educativo implica uma *ação* para trocar *significados e sentimentos* entre professor e aluno”. Para Novak (1996, apud Moreira, 1999, p. 35), “a aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao engrandecimento humano”. Considerando-se que a ausência ou diminuição do contato físico, em cursos *online* a consignação de um

vínculo entre os sujeitos participantes se estabelece através das possibilidades comunicativas do ambiente. A relevância da ação do tutor é, portanto, incontestável enquanto mediador das relações interpessoais. Para o SENAC.DN,

ele [o tutor] é também o animador do processo, aquele que estabelece o vínculo afetivo indispensável à aprendizagem, incentivando o aluno, estimulando as trocas e contatos entre os alunos, instigando-os a participar das atividades presenciais e dos encontros virtuais que estreitam a interação do grupo. (2004, p. 64)

Essa mediação entende que o docente precisa atentar para cada sujeito individualmente, assim como acompanhar o conjunto das interações, desenvolvendo a sensibilidade de perceber, nesse ambiente essencialmente escrito, sinais como mudança de comportamento, falta de entrosamento ou isolamento, desmotivação ou emergência de conflito, e de agir auxiliando o grupo a superar as dificuldades tão logo se fizerem presentes. Moore e Kearsley (2008, p. 155), ao apresentar diretrizes para o ensino *online* destacam a importância de criar

[a)] um ambiente que enfatize a importância do indivíduo e que gere uma sensação de relacionamento com o grupo. Isso pode ser realizado, por exemplo, usando os nomes dos alunos, mostrando fotografias dos participantes e perguntando sobre experiências pessoais e opiniões.

[b)] Assegurar que exista um alto nível de interação e diálogo, o que é facilitado por técnicas como formular perguntas, atividades em grupo para a resolução de problemas, apresentações dos participantes e exercícios de representação de papéis.

A observação dos ambientes virtuais dos cursos demonstra a preocupação dos tutores em aproximar os participantes. Em grande parte das mensagens postadas nos fóruns de discussão, são utilizadas palavras de incentivo. Também é comum encontrar nas intervenções dos docentes, a exemplo da ilustração 3, referências a comentários realizados por discentes.

**AL 1, AL2, AL3 E AL4**

Para vocês, como já anteriormente foi falado, fica claro que as crianças são as principais multiplicadores de novas atitudes, aprendidas e apreendidas na escola através de projetos, quem sabe, interdisciplinares. Os educadores precisam romper com o conformismo e a acomodação, reforçando o que o **AL1** pensa, para ampliar a conscientização dos seus educandos, somente depois de uma forte auto-conscientização. Muitos fazem cursos de EA e não evidenciam as atitudes tão necessárias em defesa do ambiente, como **AL2** fala. Mas, será que precisamos banir toda carne de nossas mesas? Não é uma atitude muito radical, **AL2**? Concordo **AL3** que a informação poderia vir em um nível mais sério, mais consistente e mais direto, inclusive aproveitando a sabedoria dos mais velhos. Agora, fumar nas escadas e nos banheiros, observado por **AL4** prática comum em muitos estabelecimentos deveria ser proibido também. No dia do anti-tabagismo, muitas coisas foram faladas acerca disto. Uma nova lei que proíba fumar em qualquer local público poderá vigorar. Para a qualidade de vida de toda uma população, será um ganho. A partir de todas as falas, entramos em um consenso, que a Educação precisa acontecer com mais intensidade. Daí nosso objetivo neste Curso.

Abraços

**TUTOR**
















**Ilustração 3:** Mensagem de um tutor no fórum referenciando "falas" dos estudantes.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

O diálogo, em ambientes virtuais de aprendizagem, requer de todos os participantes (tutores e cursistas) o desenvolvimento da habilidade comunicacional escrita, o que inclui aprender a “lidar com questões emocionais” e “criar uma sensação de presença *on-line* por meio da personalização do que é comunicado” (PALLOFF E PRATT, 2002, p. 46). O exemplo dos tutores em nominar os participantes reflete-se na forma de diversos estudantes se manifestarem nos debates – tratando-se pelos nomes. Além de motivar constantemente a participação nas atividades realizadas ao longo do módulo, também são oportunizados espaços de convívio social. Como mostra a ilustração 4, na tela inicial de cada curso, quatro fóruns (1) são abertos, dos quais o primeiro – Apresentação – tem por objetivo dar-se a conhecer ao grupo e o terceiro - Fórum Social – constitui um espaço informal (2) de diálogo. A disponibilização de fotos da aula inaugural presencial, como mostra o relatório individual de atividades (3), também visa estreitar o vínculo entre os participantes.

1	Fórum	Descrição
	Apresentação	Neste primeiro fórum, nosso convite é que você se apresente ao grupo.
	Fórum dos tutores	Um fórum reservado aos tutores
	Fórum Social - RECREIO	Espaço reservado para um contato informal entre os alunos. Aproveite!
	Mensagem para todos os alunos	Esse espaço será utilizado para o tutor enviar mensagem para todos

2	Tópico	Tópico 0	3
	<p>Grupo de estudos</p> <p><a href="http://www.acessofuturo.com.br/moodle">www.acessofuturo.com.br/moodle</a></p> <p>FELIZ 2008!!!!</p> <p>FELIZ NATAL</p> <p>Tem aniversário hoje!!!</p> <p>Parabéns pelo doutorado, Reginal</p> <p>Convite muito especial</p> <p>Quem quer a vaga de tutor na Universidade Federal da Paraíba?</p> <p>Como achar vocês depois?</p> <p>Vamos organizar a festança??</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Introdução</li> <li> Orientações Gerais</li> <li> Apresentação</li> <li> Manual do Ambiente Virtual de Aprendizagem</li> <li> Cadastro</li> <li> bloco de notas</li> <li> Tarefa</li> <li> Glossário</li> <li> Material</li> <li> CHAT - Gestão Educacional</li> <li> Fórum Social</li> <li> Mensagem para todos os alunos</li> <li> Créditos</li> <li> Diversos</li> <li> Fotos da Aula Inaugural</li> </ul>	

**Ilustração 4:** 1-lista de fóruns gerais; 2-tela do fórum social; 3-relatório de atividade de um estudante.  
**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados

De acordo com Palloff e Pratt (2002), criar áreas de convívio social e oportunizar que os estudantes se conheçam, inclusive a partir de fotografias,

contribui para que os mesmos se sintam à vontade uns com os outros. Com isso, procura-se fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo e o estabelecimento de um clima de confiança e comprometimento mútuo, necessários para a aprendizagem. Também Moore e Keasley (2008, p. 195) salientam a importância do diálogo entre os participantes para a motivação dos estudantes. Afirmam que “a maioria dos alunos gosta da interação com seu instrutor e seus colegas não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social”.

Os autores (2008) destacam ainda que em cursos *online* é preciso estar atento para a qualidade da comunicação, o que pressupõem a habilidade de expressar-se com clareza através da escrita e demais mídias (áudio, vídeo), possibilitar a bidirecionalidade comunicacional e organizar adequadamente as informações no ambiente. Presume, igualmente, que tanto estudante quanto professor desenvolvam a habilidade de contornar possíveis situações de conflito através da escrita, bem como estar atento aos silêncios. No dizer de Kenski (2006, p. 82) “até o silêncio é significativo, falando, talvez de retraimentos que podem ser superados com os devidos incentivos dos professores, tutores e demais alunos”.

A falta ou diminuição da participação de um sujeito ao longo do curso pode indicar uma situação momentânea pessoal, desmotivação, falta de organização ou dificuldade em relação ao estudo. Não pode, portanto, passar despercebida. Como expressa T03, ao detectar a ausência de um dos cursistas, ou dificuldade de acompanhar as atividades, é importante “*ligar para ele, contatar, verificar onde está sua dificuldade*”. Além disso, como é ressaltado no Manual - Coordenador & Tutor, as atribuições docentes do tutor englobam “propor estratégias didáticas diferenciadas que contribuam para que o aluno organize sua própria aprendizagem” (SENAC.DN, 2006, p. 19).

Finalmente, Moreira (1999) referencia Gowin ao propor que todo evento educativo pressupõe uma

relação triádica entre *professor, materiais educativos e aprendiz*. Para ele [Gowin], um episódio de ensino-aprendizagem se caracteriza pelo compartilhar significados entre aluno e professor, a respeito de conhecimentos veiculados por materiais educativos do currículo. Usando materiais educativos do currículo, aluno e professor buscam congruência de significados.

Essa relação triática pressupõe interação, que, por sua vez é muito mais do que a reação a um estímulo recebido ou do que comunicação unilateral – requer ação recíproca, podendo alcançar graus diferenciados de profundidade. Como adverte Silva (2006, p. 28), na “sala de aula *online*, docente e discentes podem subutilizar as potencialidades do ambiente digital e da internet se não compreenderem o conceito complexo de interatividade”. A tese é compartilhada por Moore e Kearsley (2008, p. 152) ao afirmar que a educação a distância de qualidade “depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia”.

No que se refere aos contextos educacionais, os autores (2008) apontam três situações diferentes e interdependentes de interação: estudante ↔ conteúdo, discente ↔ docente e estudante ↔ estudante. A primeira requer o planejamento adequado de cada material disponibilizado, assim como do ambiente como um todo, buscando orientar o contato do estudante com o conteúdo do curso e desafia-lo a construir conhecimento a partir das informações disponibilizadas.

A segunda, a interação discente ↔ docente é cada vez mais considerada em situações de educação a distância, na medida em que os recursos de comunicação tem facilitado a comunicação no formato todos-para-todos.

Uma das características dessa modalidade educacional é a expectativa de que esta interação ocorrer de forma mais individualizada. Muitos educandos, como reflexo de experiências de estudo nas quais se concebe o professor enquanto a principal fonte de conhecimento, esperam receber *feedback* individual do educador a cada uma de suas ações, quais sejam atividades a serem realizadas ao longo do curso, intervenções em fóruns de discussão ou solicitações de auxílio através de *e-mail*. Assim como os professores precisam poder sentir os estudantes no ambiente através de suas produções e das interações recíprocas, também os últimos anseiam por perceber a presença constante do docente em seu meio. Por um lado, o educador precisa desenvolver a habilidade de marcar sua presença nesse ambiente *online*, por outro, como sugerem Palloff e Pratt (2004, p. 33), torna-se necessário, desde o início do curso, “ajudar os alunos a entender que a educação *on-line* não ocorre somente pela interação com o professor”.

Esse é o desafio inerente à terceira situação de interação. Oportunizar, valorizar e estimular os estudantes a interagirem uns com os outros. A questão é também salientada nos referenciais de qualidade propostos pelo Ministério de

Educação e Cultura para cursos superiores a distância. O documento (SEED/MEC, 2007, p. 11) pontua que

da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo.

No que tange ao contexto do presente estudo os projetos dos três cursos destacam a importância da interação dos estudantes entre si e com os tutores. A prática é corroborada pelo discurso de todos os respondentes, ao explicitarem a existência de atividades que desafiam os cursistas a trabalharem de forma colaborativa através da realização de atividades e produções textuais em pequenos grupos e debates síncronos e assíncronos.

Oportunizar o confronto de diferentes visões sobre um mesmo conteúdo, o auxílio mútuo, a troca de experiências profissionais, a produção colaborativa de textos (o que requer discutir e chegar a um acordo) é um dos desafios da educação a distância na qualificação dos processos de aprendizagem. Nas palavras de Demo (2005, p. 144),

aprender possui o lado do encontro consigo mesmo, típica auto-referência, mas é no fundo atividade social e não pode dispensar o relacionamento humano. Todavia, relacionamento humano não é apenas o físico, pode também ser virtual [...].

É nesse aspecto, o de potencializar o relacionamento humano, que ambientes virtuais de aprendizagem cada vez mais complexos, ao congregarem possibilidades diversificadas de comunicação interativa, permitem renovar as práticas pedagógicas e os processos avaliativos, principalmente no âmbito da educação a distância. Na próxima sessão, serão tecidas reflexões sobre a cooperação e a colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem, com enfoque para o uso das ferramentas “fórum de discussão” e *wiki*. A ênfase nessas duas ferramentas deve-se ao uso efetivo das mesmas nos cursos em que foi realizado o estudo.

## 5 INTERAÇÃO, COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA

‘Ensinar é uma arte, e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico’. Sabe-se que o estreitamento desse diálogo tem sido o grande desafio enfrentado pela EAD. (GONÇALVES et al., p 59)

O pensamento acima, que introduz a sessão sobre educação a distância dos Referenciais para a Educação Profissional do SENAC (GONÇALVES et al, 2004), traduz uma das diretrizes mais importantes da instituição para a elaboração de cursos ofertados nessa modalidade. Essa diz respeito a garantir estratégias que promovam a interação e o diálogo, não apenas bidirecional tutor ↔ estudante, mas entre todos os sujeitos envolvidos no processo: estudantes, tutores, coordenação pedagógica e instituição. Essa orientação condiz com o processo de mudanças cada vez mais intensas e profundas que, nas últimas décadas a sociedade vivencia em todos os âmbitos (ciência e tecnologia, profissão, formas de relacionamento humano), inclusive na educação. É preciso reconhecer, contudo, que o paradigma social dominante, em sua forma de produzir, transmitir e lidar com a informação, ainda revela práticas que, mesmo questionadas, refletem conceitos cristalizados ao longo da história da humanidade. Conforme Santos, B. (2002), as respostas do passado não são mais suficientes para explicar a complexidade da vida, no entanto, é nesse passado que se estruturam as bases da ciência e o futuro é, em parte incógnito, imprevisível, e em parte vislumbrado. Nas palavras do autor (2002, p. 5),

vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.

Nesse “cruzamento de sombras”, alguns conceitos, valores e crenças vão sendo questionados, modificados, enquanto outros se perpetuam. Dentre os que resistem, no contexto educacional destacam-se a concepção de conhecimento como espelho inquestionável da realidade e a ênfase unidirecional na comunicação que se estabelece entre educadores e educandos. Pré-conceitos que podem ser evidenciados nas práticas pedagógicas estabelecidas em diversas instituições



educacionais, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura na qual o cidadão se percebe como consumidor/usuário de informações.

Nesse contexto, poucas vezes, ao longo de sua trajetória educacional, o estudante é solicitado a apresentar-se como autor de seus próprios conhecimentos, como co-autor dos saberes socialmente compartilhados, e a compartilhar e discutir com os pares suas produções. O exercício da autoria está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma do ser humano frente ao conhecimento, na medida em que o educando organiza seu pensar e cultiva o diálogo com o outro. É preciso, portanto, levar em consideração que a cultura da aprendizagem encontra-se ainda excessivamente focada na relação docente → discente, inclusive na educação a distância. Mudar essa condição demanda um processo progressivo e continuado, ao longo do qual, o grupo vai exercitando o diálogo, e cada indivíduo é motivado a ampliar sua participação. Como destaca Demo (1999, p. 42), “participação é árdua conquista, não simples descuido ou mera boa intenção”.

A forma de mediação do tutor se faz relevante para que se estabeleça uma “cultura”, um “clima” de colaboração e co-comprometimento com a aprendizagem do grupo. De acordo com Hoffmann (2003, p. 59),

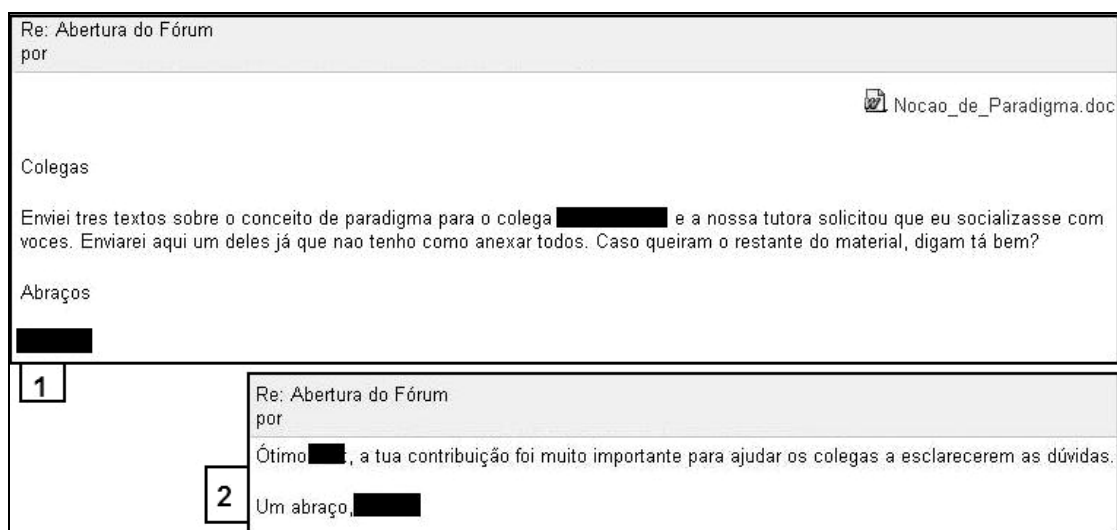
através de jogos, debates a partir de textos, os estudantes refletem sobre os seus argumentos iniciais, enriquecem suas idéias, buscam contra-argumentos, têm a oportunidade de fazer descobertas próprias, formular conceitos, encaminhar-se efetivamente à aprendizagem. O professor, por seu caráter de autoridade diante deles (mesmo sem ser autoritário), dificulta, muitas vezes, a expressão espontânea das dúvidas.

No afã de atender com presteza as dúvidas expressas pelos discentes, o docente pode incorrer no erro de adiantar-se em demasia, inibindo a emergência das iniciativas dos estudantes em auxiliar-se mutuamente. Encontrar a forma de mostrar-se presente na discussão, questionar os argumentos pouco consistentes sem apresentar respostas definitivas, interferir no processo de maneira a promover a fluência do diálogo e a construção cooperativa de conhecimentos é uma das competências necessárias para o educador que atua nesses espaços educacionais.

A ilustração 5 exemplifica duas situações de intervenção de tutores buscando estimular a colaboração entre os estudantes. Na mensagem reproduzida pela ilustração 5- (1), um dos cursistas verbaliza a ação do tutor no sentido de incentivar sua participação, compartilhando com a turma um material por ele enviado

para um único colega. O docente poderia ter tido, no mínimo, três posturas distintas ao perceber a ocorrência da ação inicial entre os dois estudantes: 1) não dar maior importância para o fato; 2) após analisar o material em pauta, tomar a iniciativa de distribuir, ele mesmo, para os demais; 3) tendo constatado a qualidade dos textos em questão, estimular o discente a ampliar sua participação enviando sua contribuição para todo o grupo.

Ao optar pela terceira possibilidade, o tutor colabora para a consolidação de uma relação comunicativa interativa nos processos de ensino e de aprendizagem.



**Ilustração 5:** Mensagens do fórum de discussão.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

A comunicação interativa favorece o desenvolvimento de uma postura diferenciada em relação ao saber - mais autônoma e comprometida - e o estabelecimento de novos modos de relacionamento social. Corroborando com essa premissa, Silva (2000, p. 11) acredita que, assumindo uma atitude comunicacional interativa, o usuário “aprende a não aceitar passivamente o que é transmitido. Diante da informação, da mensagem, ele pode interferir, modificar, produzir e compartilhar”.

Na educação *online*, algumas ferramentas são particularmente interessantes no sentido de favorecer a interação, a colaboração e a cooperação entre os participantes, possibilitando a proposição de atividades e estratégias educacionais favoráveis ao desenvolvimento da autoria e da autonomia intelectual dos participantes. Uma delas é o ‘fórum de discussões’.

Tecnicamente, a ferramenta do fórum de discussões do *Moodle* é bastante completa. Organiza as intervenções, mantendo os vínculos entre uma mensagem e

as respectivas respostas; permite formatar os escritos e inserir *emotion icons* ou outros símbolos gráficos; possibilita o envio de arquivos anexados, o estabelecimento de *links* para sites e a inclusão de imagens. Os fóruns são sempre criados pelos tutores e configurados de acordo com os objetivos da atividade, contemplando a turma como um todo ou dividindo-a em grupos de trabalho.

No contexto em que foi realizado o estudo, o “fórum de discussões” é utilizado com bastante intensidade em todos os cursos, sendo explicitado, em algum momento, pelos discentes dos cursos de Educação Ambiental e Educação a Distância, enquanto espaço para debate e socialização de idéias/conhecimento. Apesar disso, dois estudantes manifestam sentir falta da troca, do contato com os colegas. Conforme E01, “*o enriquecimento do grupo por trocas e discussões é o ponto fraco do curso EaD, mesmo com os fóruns e chats*”.

Diferentes fatores podem interferir nas percepções dos sujeitos em relação às possibilidades de troca e interação em uma situação formal de aprendizagem a distância, como, por exemplo:

- a expectativa de poder ver e interagir com todas as atividades de todos os participantes, o que, dependendo do tamanho da turma e do volume de materiais postados se torna muito difícil;
- a necessidade sentida por muitas pessoas de estabelecer um contato visual e físico;
- o envolvimento e comprometimento que cada um dos estudantes com as atividades propostas, o que inclui a quantidade de acessos realizados no ambiente, a iniciativa pessoal de ler e responder as postagens dos demais participantes nos fóruns e de interagir com os materiais indicados pelo grupo;
- os objetivos e a forma de encaminhamento das atividades;
- a ação pedagógica do profissional docente que acompanha o grupo em sua trajetória.

Um debate assíncrono escrito apresenta características bastante peculiares. A linguagem escrita, como transparece na ilustração 6, em geral é menos formal do que a de uma produção acadêmica, mais próxima da comunicação oral, fazendo uso de mensagens curtas. Demonstra que o foco da atenção, nesse momento, está na troca de idéias e não na forma da escrita. Através dessa dinâmica, o educando é desafiado a pôr em movimento seu conhecimento e a empenhar-se para

compreender e ser compreendido, exercitando constantemente a autoria. Ao discutir a avaliação da aprendizagem, Hoffmann (1998, p. 133) coloca que

ao confrontá-lo [seu pensamento] com outras respostas, outras alternativas de solução, argumentos contraditórios e diferentes, cada aluno é levado a defender seu ponto de vista e compreender os demais. Nessa troca de experiências e entendimentos percebo a importância da escola e da formação de grupos de alunos, bem como a riqueza decorrente do grupo de professores – pela oportunidade de convivência com pontos de vista diferentes, complementares, contraditórios acerca do mesmo objeto de conhecimento.

O uso de *emotion icons* e expressões como “*eu me rendo*” reflete a busca por uma linguagem mais afetiva, as vezes até mais descontraída. Aliados a comentários que vão além do “*eu concordo*”, propondo questionamentos mútuos, indicam que esses participantes estão conseguindo estabelecer uma relação de troca.

The image shows a screenshot of a forum discussion. The top message is from 'ALUNO 1' dated Monday, 30 July 2007, 21:55. The subject is 'Re: Marketing Educacional'. The text of the message reads: 'Tudo bem AL 3 Eu me rendo! Li sua postagem e concordo contigo. Mas a noção de propaganda e marketing ainda é muito tênue de se diferenciar. Principalmente se não há contextualização. Mostrar um recorte de jornal não representa que isso seja marketing. Deve-se pensar na época vivida e em toda a situação que a circunda. Senão, poderemos dizer que os panfletos colados nas paradas de ônibus são considerados marketing. E será que são? bjs'. Below the message are links for 'Mostrar principal | Interromper | Apagar | Responder' and a character count '0 / 100'. The second message is from 'ALUNO 2' dated Monday, 30 July 2007, 22:01, with the same subject. The text reads: 'lá venho eu de novo... Conforme tu escreveu: Senão, poderemos dizer que os panfletos colados nas paradas de ônibus são considerados marketing. E será que são? Isso não é marketing?'. This message also includes the same links and a smiley face icon.

**Ilustração 6:** Trecho de diálogo ocorrido no fórum de discussão.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

O diálogo pressupõe abertura para aprender com o outro, para concordar e discordar dos diferentes posicionamentos e expor o pensamento apresentando

argumentos consistentes e adequadamente fundamentados. Moraes e Galiuzzi (2007) destacam a importância dessas trocas para o exercício constante da auto-avaliação, condição para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Seria ingenuidade, contudo, ignorar que os estudantes não se envolvem todos da mesma forma com discussões e tarefas propostas no curso, pois, como destaca Lemos (2003), no ciberespaço, a convivência com o outro é tão complexa e problemática quanto nas situações presenciais. Como em todas as atividades que envolvem relacionamento humano, em comunidades de aprendizagem é possível observar subgrupos que estabelecem mutuamente maior afinidade e comunicam-se mais intensamente, enquanto outros indivíduos permanecem à margem desse movimento. A proposição de estratégias para o desenvolvimento da convivência social, visando o reconhecimento do valor da reciprocidade e das ações cooperativas nos processos de ensino e de aprendizagem se fazem indispensáveis para a educação a distância.

Na ilustração 6 é também observável que ambas as mensagens foram postadas no mesmo dia, separadas por um período curto de tempo, envolvendo pelo menos três sujeitos distintos, o que nem sempre ocorre. Ainda assim, sucede uma descontinuidade temporal. Essa descontinuidade é outra das características que precisa ser gerenciada no diálogo assíncrono. Se, por um lado, a assincronia possibilita aos participantes elaborar com mais consistência suas intervenções do que numa situação síncrona, por outro, corre-se o risco de dispersão do debate no tempo e do estabelecimento de um “conjunto de monólogos”.

Tanto a ocorrência de todas as intervenções de um mesmo estudante num único dia, quanto a distância temporal muito grande entre as mensagens podem comprometer o estabelecimento de um processo dialógico de construção compartilhada de significados. Tutores e estudantes devem ter presente que esse tipo de diálogo requer constância nas ações de leitura e escrita de cada participante, num movimento contínuo de réplica e tréplica. Conforme alerta Lemos (2004), a simples circulação da informação na rede não significa o estabelecimento de processos de comunicação reais ou de construção de conhecimento. O educador precisa estar, portanto, atento para conduzir o fórum de forma que esse não se torne um mero repositório de idéias.

No que tange à forma de encaminhamento da atividade, ressalta-se que, de acordo com os objetivos, uma mesma ferramenta pode ser utilizada na proposição de atividades diversificadas como, por exemplo: conhecer as concepções de um

grupo em relação a determinado assunto, compartilhar dúvidas ou promover uma discussão. É fundamental que a orientação da atividade esteja redigida com clareza, especificando os objetivos a serem alcançados, o que se espera enquanto participação dos estudantes e os critérios que serão levados em consideração por ocasião da avaliação da aprendizagem. As ilustrações 7, 9 e 10, inseridas nas próximas páginas, exemplificam mensagens cujo conteúdo orienta a realização de uma atividade. A primeira constatação é que cada atividade foca objetivos diferenciados. Além disso, são transparentes as diferenças no detalhamento dessas orientações.

A versão do ambiente instalada na instituição, como foi mencionado anteriormente, não disponibiliza ferramentas que, a exemplo de um *portfólio* eletrônico, permitam maior socialização de trabalhos. Contornando essa limitação técnica, nos cursos analisados, o fórum passou a ser também utilizado com essa intenção: permitir aos participantes conhecer e discutir mutuamente as produções. Essa solução evidencia novamente que o uso dos recursos técnicos pode ser criativamente adequado de acordo com as concepções que norteiam cada proposta pedagógica.

A imagem a seguir apresenta duas orientações de atividades a serem realizadas com auxílio da ferramenta do fórum. A dinâmica proposta em um dos ambientes, explicitada na ilustração 7 – (1), solicita que um texto, produzido individualmente, seja encaminhado para o fórum. Em outro momento, um dos tutores solicitou a publicação, no fórum, de um texto colaborativo.

<b>1</b>	<p>A partir da leitura que você acabou de fazer, redija um texto explicando a importância dos ciclos biogeoquímicos para a manutenção da vida e compartilhe com seus colegas neste fórum.</p> <p>Durante o seu texto, tente argumentar sobre alguma situação na qual a espécie humana está tendo um papel fundamental na alteração destes ciclos.</p>
	<p>Faça uma súmula das principais idéias contidas no clipe de Clemente Nóbrega e responda:</p> <p>Você concorda com as afirmações feitas sobre liderança?</p> <p>Para você o que é ser líder?</p> <p>Poste o resultado de suas reflexões no Fórum.</p> <p>Verifique a data definida pelo Tutor e participe!</p>
	<b>2</b>

**Ilustração 7:** Mensagens de orientação para atividades no fórum de discussão.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

A segunda mensagem (Ilustração 7 - 2) propõe que os cursistas respondam a algumas questões, a partir de um clipe assistido. Objetiva-se, de acordo com a descrição dessa orientação, a expressão, por parte de cada discente, das percepções acerca do tema em estudo.

Na medida em que é chamado a expor suas produções para o grupo, o educando reconhece-se como autor. Ao explicar e compartilhar suas reflexões por escrito, desenvolve progressivamente a autoria, movimentando-se também em direção a uma postura mais autônoma frente ao conhecimento. De acordo com Santos, E. (2006, p. 322),

o sentimento de pertença ante sua autoria, faz com que as produções não sejam apenas instrumentos para prestar contas ao professor que os examina. A partir do momento que o estudante-pesquisador mostra e tem visibilidade do seu processo de aprendizagem sente-se preparado para comunicar o que aprendeu, defender sua posição perante variados temas do curso, fornecendo suportes para a dialógica com os outros sujeitos envolvidos, sejam esses colegas estudantes ou professores.

Constituir-se enquanto autor é aprender a conviver com e valorizar as críticas. É colocar-se aberto a novas aprendizagens, aberto ao (auto) questionamento, buscando sempre tecer novas relações e compreender melhor o fenômeno investigado. Tanto a crítica procedente do outro quanto a autocrítica impulsionam um processo de recriação do conhecimento e do próprio estudante.

A tônica de ambas as propostas de atividades está na socialização das atividades, o que não impede, contudo, que o debate se estabeleça. A ilustração 8 permite vislumbrar um trecho de diálogo principiado na atividade proposta na orientação ilustração 7 – (1). A mediação do tutor, assim como o “jeito de ser” de cada turma e de cada participante, interferem de forma decisiva para que se instaure uma dinâmica de conversação. É nessa troca que emergem as apreciações mútuas. Para Moraes e Galiuzzi (2007, p. 209), “sem o diálogo com o outro não conseguiríamos perceber os limites de nossos conhecimentos e dificilmente conseguiríamos encaminhar sua reconstrução. Aprendemos por confrontação com o diferente, a partir do diálogo com outros sujeitos”.

Re: Ciclos Biogeoquímicos  
por **ALUNO 1** - Thursday, 28 June 2007, 10:47

**ALUNO 2**  
Concordo com vc, pois a poluição do mar está cada vez maior. Veja só: a Votoratin (aqui do sul) tem em seu Eia-Rima, que a água oriunda da sua fábrica de pasta de celulose vai desaguar no canal de São Gonçalo e que emitirá seus resíduos ao oceano Atlântico. Isto estava em fase de aprovação.  
Além deles plantarem eucaliptos, pretendem poluir o Atlântico.

Um abraço  
**ALUNO 1**

Mostrar principal | Interromper | Apagar | Responder

---

Re: Ciclos Biogeoquímicos  
por **ALUNO 2** - Thursday, 28 June 2007, 13:19

**AL 1**, trabalho com o licenciamento ambiental de Sarandi; fico atordoado de tentativas de burlar o meio ambiente em prol do "desenvolvimento econômico". Todo mundo é ecologista até que seja necessário contribuir, ou seja, abrir mão de alguma coisa (principalmente lucro) em favor da conservação ambiental; isso é regra, sempre que há interesse econômico, o que se curva é o ecossistema. Para contentar os "eco-chatos" (que somos nós) são propostas medidas compensatórias. É a medicina curativa do meio ambiente.

Sou meio pessimista quanto ao futuro, como faremos para conscientizar a população, pelo menos as crianças, se TODOS os meios de comunicação ensinam, em resumo, o contrário? A resposta é simples, somente quando TODOS sentirem a eminente necessidade.

É uma honra ter colegas como vocês,

**ALUNO 2**

**Ilustração 8:** Trecho de diálogo do fórum de discussão.

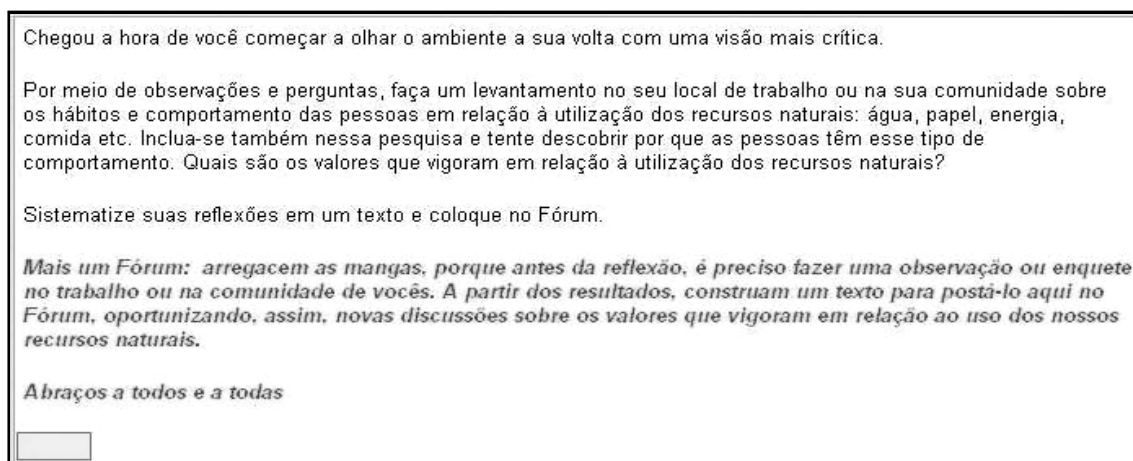
**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

A abertura para conviver e construir a partir das críticas que se farão ouvir – críticas dos colegas e dos tutores - é, portanto, imprescindível para a construção de conhecimento. Igualmente relevante é a constante autocrítica. De acordo com Morin (2001), a busca de compreensão dos fenômenos, quando destituída de autocrítica, quando não reconhece a fragilidade e incerteza racional, converte-se em racionalização, fechando-se em si mesma e, por isto, incorrendo na consolidação de erros e ilusões.

O registro de cada intervenção e a correspondente possibilidade de retornar ao conteúdo em momentos distintos, tantas vezes quantas for necessário ou desejado é outra das peculiaridades dos fóruns de discussão. Dessa forma, participar de um fórum escrito, possibilita ao educando exercitar, no diálogo com os pares, um movimento constante de ir e vir entre suas mensagens, a auto-crítica e o autoconhecimento, questionando e refletindo sobre suas concepções e seus saberes.

A ilustração 9 reproduz uma mensagem que, da mesma forma, orienta os alunos a socializarem sua produção pessoal no fórum. Acrescenta, contudo, dois elementos: o trabalho deve ser realizado a partir da observação e análise de situações do contexto social vivenciado pelo estudante e destaca a importância dessas produções subsidiarem novas discussões sobre o tema em estudo.





**Ilustração 9:** Mensagem de orientação para atividade no fórum de discussão.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

Na perspectiva da ressignificação das práticas educacionais, uma das concepções que deve ser rompida também nas situações de aprendizagem a distância é a do conhecimento como uma verdade acabada e inquestionável. De acordo com Morin (2005), é necessário que se reconheça o saber enquanto inacabado e a impossibilidade de uma verdade absoluta. É desafio da educação contemporânea auxiliar o educando a perceber que cada novo conhecimento constitui o ponto de partida para novos questionamentos – embriões para novos estudos. Nas palavras de Pozo (2002, p. 29), “devemos aprender a conviver com saberes relativos, parciais, fragmentos de conhecimento, que substituem as verdades absolutas de antigamente e que requerem uma contínua reconstrução ou integração”. Ao lançar um olhar sobre o cotidiano e discutir suas percepções com os demais participantes a partir do referencial teórico contatado ao longo do curso, teoria e prática são articuladas, confrontadas e questionadas, em um movimento que reconhece o conhecimento como uma síntese complexa e provisória.

O conhecimento é sempre provisório, pois é contextualizado no tempo e no espaço. É também provisório por representar a expressão de um olhar específico sobre uma realidade. Esse olhar muda, pois, durante o processo, o estudante reconstrói-se a si próprio. Ao reconhecer a condição provisória de todo conhecimento, o educando entende que “conhecer não é refletir a realidade, é elaborar modelos que se pareçam o mais possível ao que sabemos da realidade. Todo conhecimento é uma aproximação incerta”. (POZO, 2002, p. 35-36) Permite-se, então, apresentar suas anotações, seus textos ainda incipientes a seus interlocutores e passa a compreender as críticas dos colegas como propulsoras de novas construções.

Em ambientes *online*, outro recurso que potencializa a interação, a colaboração e a cooperação entre os participantes, numa dinâmica de constante reconstruções, consiste na ferramenta de escrita colaborativa, no Moodle, denominada *wiki*. É um recurso que possibilita a edição de um texto a “várias mãos”, mesmo quando os autores não se encontram presencialmente. No ambiente de aprendizagem utilizado, um *wiki* é criado somente pela equipe docente, podendo ser configurado de três formas: a) um único texto que possa ser editado por todos os participantes; b) vários textos, sendo definidos grupos de estudantes com permissão para escrita em cada um deles; c) somente os tutores editam o texto. Permite a inserção de imagens e o estabelecimento de *links* para outros documentos ou páginas, compondo uma estrutura hipertextual. Mantém armazenadas todas as versões produzidas, de modo que, não havendo concordância com uma mudança proposta, seja possível resgatar o texto anterior e continuar o trabalho a partir dele.

Como expresso pelo tutor ao orientar a elaboração de um texto cooperativo (Ilustração 10), essa dinâmica requer que os sujeitos envolvidos estabeleçam um acordo em relação aos objetivos comuns, organizem-se estabelecendo suas próprias regras de trabalho, negociem posicionamentos diferentes. Os estudantes são desafiados, portanto, nessa atividade, a assumir a condução do processo de aprendizagem.

A segunda linguagem a que você vai se dedicar nesta UE é a mídia impressa, por isso estamos sugerindo como atividade a criação de um pequeno texto didático (de uma lauda, no máximo) sobre um tema que você e seus colegas de grupo escolherão. Além de elaborar esse texto, queremos que você observe nessa atividade a possibilidade que a Internet traz com a edição cooperativa.

Forme grupo com seus colegas segundo as instruções do seu tutor. Depois combine, usando o chat aberto para o bate-papo com seus colegas de grupo, como será o trabalho. Você pode seguir os seguintes passos:

1. escolha o tema e defina os objetivos que desejam atingir;
2. combine as regras para a realização do trabalho de edição cooperativa (quem começa, quem finaliza, prazo de entrega).

Uma vez construído o texto em conjunto com o seu grupo, um elemento do grupo publica o texto no fórum (com a assinatura dos participantes do grupo) para ser visualizado pelos outros colegas.

**Observação:**

Como o Wiki é uma ferramenta de edição cooperativa de uso síncrono há a possibilidade de você perder o texto na hora de salvar, se mais de um usuário, no mesmo momento, estiver atualizando o texto. Para que você não perca seu trabalho convém escrevê-lo em um outro editor de texto (Word, por ex.), antes de copiá-lo para a tela do Wiki.

**Ilustração 10:** Orientação para realização de atividade wiki.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

É interessante ressaltar que o tutor orienta a utilização dos diferentes recursos para que cada grupo consiga se organizar melhor – o *chat* para discutirem as linhas gerais do trabalho; o *wiki* como espaço para a construção do texto e o fórum para socializar a produção e submetê-la à apreciação dos demais cursistas. O docente ressalta, ainda, que o grupo não esqueça de assinar seu trabalho, ou seja, assumam sua condição de autor.

Se no fórum os participantes expõem livremente seu pensamento, trocam experiências, concordam e discordam reciprocamente, produzir um texto de forma cooperativa requer ainda maior abertura para o outro, para a compreensão mútua. Entre outras decisões a serem tomadas, é preciso entrar em um acordo em relação aos pontos que serão abordados no texto, os referenciais teóricos que permearão a produção, forma e estilo de escrita. Numa primeira fase, como mostra a ilustração 11, cada trecho do texto é assinado por um dos integrantes do grupo. Para que o texto seja realmente uma produção cooperativa, no final do trabalho, todos os estudantes de um grupo deverão sentir-se autores, não de um trecho, mas do conjunto dos argumentos nele expressos, pois o processo implica na discussão das idéias, no confronto das concepções e percepções de cada autor em busca de um posicionamento comum. É preciso aprender a apresentar a opinião, ouvir o outro, ceder em alguns momentos, argumentar em outros, e propor uma redação que melhor expresse o pensamento de todo o grupo.

group

A cultura do Brasil não é a cultura de um povo e sim a mistura da cultura de vários povos, transformada em uma cultura única. Devemos como brasileiros que somos todos, conhecer e preservar a cultura do nosso país, não só a qual fomos criados, mas todas as culturas de cada região. Preservar a cultura, ao contrário do que se pensa, não é estagnar, e sim desenvolver, crescer, mas sem esquecer as origens. O Brasil, tem culturas sectionadas, extremamente diferentes, cada uma com sua beleza e peculiaridade. Há de ser brasileiro alguém do sul que não conhece o norte? Há de ser brasileiro alguém do sudeste que não conhece o centro? O Brasil é imenso e para preservá-lo é preciso conhecê-lo, e como amar e preservar algo que não se conhece? Como querer bem as belas cachoeiras se nunca saiu dos pampas? Como querer bem o cerrado se só conhece a amazônia? A história e a cultura do Brasil não são ricas em quantidade (duração), mas é rica em conteúdo, e é necessário conhecê-la bem para sabermos o quanto estamos perdendo. **Aluno 1**

A história e cultura de um povo passa pelo conhecimento que se tem sobre a utilização das riquezas naturais. Não é justo a apropriação e monopolização de conhecimentos (patenteados em âmbito internacional), sem que as comunidades locais tenham direito à algum benefício com essa exploração.

**Aluno 2**

O estudo histórico começa quando o homem encontra os elementos históricos de sua existência nas realizações dos seus antepassados e a cultura como manifestação humana contrasta com a natureza e o comportamento natural. Mas o que quer o homem ao longo da história? Justiça social? Justiça ecológica? Uma questão não existe sem a outra. A questão ecológica tornou-se tão relevante dada a sua gravidade que acabou ampliando a sua abrangência. Podemos dizer que atualmente vivemos uma crise de percepção da realidade. O biólogo e antropólogo Gregory Bateson disse: "A fonte de todos os problemas de hoje é o hiato de como pensamos e como a natureza funciona." **Aluno 3**

O conjunto dos hábitos, costumes, tabus, idioma, habilidades específicas, pratos típicos, vestuário etc. constitui o ambiente cultural de uma sociedade. Ele se distingue dos procedimentos típicos de uma colméia ou de um formigueiro justamente por evoluir, modificar-se ao longo da história dessa sociedade, não sendo fixo, instintivo ou imutável, como sucede nos formigueiros. O homem é, pois, o único ser que, além do ambiente físico, químico e biológico, possui também um ambiente cultural.

O ambiente natural desenvolveu-se em cada região da Terra, com suas peculiaridades, em correspondência às alterações de clima, que por sua vez são consequências de condições geológicas e astronômicas pelas quais o planeta passa continuamente. Já a evolução cultural não é fruto das transformações naturais. Ela pode ser adaptativa, isto é, realizada para adaptar o homem a diferentes condições de clima e outros fatores ambientais (ex: agasalho para frio), mas é antes o produto de uma atividade imaginativa, que só o homem possui e que constitui a base da tecnologia. **Aluno 2**

A evolução cultural e histórica é um processo contínuo, a todo instante podemos mudar nossa maneira de ver, ler e encarar a natureza que nos cerca. A ciência tecnológica evolui rapidamente, na velocidade do passar das horas. Isso faz com que nos tornemos mais exigentes e dependentes do que nos é ofertado. Muitas vezes nos esquecemos dos valores mais simples, das coisas mais banais. Se é que assim podem ser chamadas!!! Será que o que chamamos evolução, não seria uma involução? Diariamente temos notícias estarecedoras de crimes contra o meio ambiente, caracterizando mais um retrocesso do que progresso. Ainda acredito que os conhecimentos e os saberes das populações tradicionais, devam ter seu valor reconhecido. Também não acredito no "mito moderno da natureza intocável", mas sim numa maneira de utilização sustentável dos recursos que a natureza nos oferece diariamente. **Aluno 4**

**Ilustração 11:** Texto em processo de criação na ferramenta *Wiki*.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

De acordo com Palloff e Pratt (2002), a constituição de comunidades de aprendizagem decorre de um processo de amadurecimento dos participantes (docentes e discentes), ao longo do qual, interação, colaboração e cooperação são constantemente exercitadas. O uso de ferramentas, como fórum de discussão e wiki, disponíveis em diversos ambientes virtuais, quando fundamentado por uma proposta pedagógica adequada, possibilita ressignificar os processos educativos em direção ao estabelecimento de um ambiente colaborativo de construção de conhecimento. Para Palloff e Pratt (2002, p. 56), constituem sinais de que o grupo está superando uma relação bidirecional professor ↔ estudante:

- interação ativa, envolvendo tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal;
- aprendizagem colaborativa, evidenciada pelos comentários dirigidos mais de um estudante a outro do que de um estudante ao professor;
- significado construído socialmente, evidenciado pelo acordo ou pelo questionamento;
- compartilhamento de recursos entre os alunos;
- expressões de apoio e de estímulo trocadas entre os alunos, além de vontade de avaliar criticamente o trabalho dos colegas.

Os autores (2002) sugerem também que, além de estimular a interação no grupo, o educador motive os discentes a conhecer e interagir com outras comunidades virtuais, com estudantes matriculados em outras turmas e em cursos distintos, grupos interinstitucionais ou demais comunidades que discutem temas afins. Nesse sentido, propõem estratégias, tais como, criar uma área de discussão aberta aos participantes e a “visitantes”, disponibilizar e gerenciar de listas de *e-mail*, trazer palestrantes convidados, enfim, abrir a ação educativa para além dos limites institucionais.

Como foi argumentado no terceiro capítulo, os novos contextos educacionais da sociedade contemporânea apontam para a necessidade de ressignificar as práticas educativas, reconhecendo a complexidade do mundo e das relações sociais e promovendo o desenvolvimento de uma postura crítica dos sujeitos frente ao conhecimento. Enquanto uma prática inerente aos processos de ensino e de aprendizagem, também a avaliação, no contexto na educação a distância *online*, precisa ser analisada em seus aspectos específicos. Na perspectiva da concepção educacional que atenda aos desafios da sociedade contemporânea, é imprescindível romper com a prática meramente classificatória, compreendendo a avaliação em sua dimensão formativa, cujo objetivo é qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. No próximo capítulo serão aprofundados aspectos relacionados a essa questão.

## 6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE

A avaliação da aprendizagem, por sua complexidade, é um tema que tem gerado discussões polêmicas ao longo dos anos, em qualquer modalidade de ensino. Em se tratando de educação a distância, Silva (2006 p. 27) comenta que ainda se “carece de pesquisa e de publicações a respeito da avaliação da aprendizagem adaptada à sua especificidade”.

Buscando aprofundar essa temática, podemos localizar, nos últimos anos, alguns trabalhos, enfatizando, ora estratégias e metodologias, ora os recursos tecnológicos, suas potencialidades e limitações. Nas reuniões anuais da ANPED<sup>44</sup>, entre 2000 e 2006, destacam-se dois trabalhos direcionados para a avaliação da aprendizagem em cursos a distância. Os artigos discorrem, respectivamente, sobre a forma como vêm sendo conduzidos, em EAD, os processos de avaliação em educação a distância e a problematização de critérios de avaliação vinculada a qualidade dos cursos. No mesmo período, também no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>45</sup> podem ser localizados diversos estudos sobre avaliação nesse contexto. Para referenciar avaliação, são utilizados termos como avaliação por competências, acompanhamento dos alunos de forma personalizada, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, melhoria nas relações pedagógicas, avaliação de desempenho em comunidades virtuais de aprendizagem, avaliação da participação em fóruns e *chat*, sendo que, em geral, os estudos apontam para a necessidade de um cuidado especial, por ocasião do planejamento dos cursos, para a relação entre a proposta metodológica, o processo avaliativo e os recursos tecnológicos.

Tendo em vista as particularidades da educação a distância, também em relação à avaliação, o Brasil conta com orientação da legislação nacional. O decreto nº 5622, de dezembro de 2005, postula que,

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

---

<sup>44</sup> CERNY (2001), VERSUTI (2004).

<sup>45</sup> BASSANI (2006), CALDEIRA (2006), RAMOS (2006).

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

De acordo com Hadji (2001), o processo avaliativo deve ser compreendido como uma questão multidimensional, podendo ter funções distintas: a) prognóstica ou diagnóstica – objetivando o ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos; b) cumulativa ou certificativa, buscando verificar o aprendizado com vistas à certificação; c) formativa, tendo como objetivo regular as atividades de ensino e promover a constante construção de conhecimentos. Sob esse último prisma, a avaliação ocorre no centro da ação educativa. O desígnio do decreto nº 5622 é regulamentar a dimensão certificativa da avaliação. Normatiza que, em cursos oferecidos nessa modalidade, a avaliação da aprendizagem envolve duas situações complementares – exames presenciais obrigatórios e avaliação das atividades realizadas ao longo do processo. Embora a legislação não defina o período ou a quantidade desses momentos pontuais para avaliação presencial, para fins de certificação, os resultados obtidos por intermédio desses exames devem prevalecer. Delega, contudo, para as instituições de ensino credenciadas a responsabilidade de definir os procedimentos e critérios a serem utilizados, de acordo com a natureza e os objetivos de cada situação.

As dimensões prognóstica e formativa do processo avaliativo são abordadas pelo Ministério de Educação e Cultura nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. De acordo com o documento,

na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes 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. (SEED/MEC, 2007, p. 16).

A avaliação é apontada, outrossim, como um dos aspectos fundamentais para garantir a qualidade educacional.

Ao apontar os dados relativos ao contexto brasileiro, Sanchez (2006, 2007 e 2008) aponta a prova escrita presencial como instrumento mais utilizado para analisar o desempenho dos educandos em cursos a distância, sendo amplamente aplicada tanto ao longo do processo quanto por ocasião do final do curso (Tabela 6). A realização de trabalhos de pesquisa é citada por mais de 50% das instituições que colaboraram com o estudo apresentado no anuário, constituindo o segundo recurso mais empregado para avaliar a aprendizagem.

**Tabela 6: Tipo de avaliação durante o processo e no final do curso - 2006, 2007 e 2008**

Tipo de avaliações no processo	ABRAEAD/ 2006		ABRAEAD/ 2007		ABRAEAD/ 2008	
	Durante %	Final %	Durante %	Final %	Durante %	Final %
Prova escrita presencial	57,1	64,3	65,60	86,0	61,4	57,9
NR	ni	ni	11,20	4,0	26,4	29,3
Trabalho de conclusão de curso	18,4	27,6	18,4	28,0	19,3	26,4
Trabalho de pesquisa	61,2	19,4	67	21,0	50,7	20,7
Trabalho prático	38,8	16,3	39,2	10,0	35,0	16,4
Outras	27,6	8,2	25,6	6,0	17,9	10,7
Prova prática	25,5	14,3	20,8	13,0	16,4*	9,3*
Memorial	16,3	7,1	16,8	3,0	12,1	6,4
Prova escrita a distância	na	Na	na	Na	22,1	-
Prova prática a distância	na	Na	na	Na	9,3	-
<b>TOTAL DE INSTITUIÇÕES</b>				<b>125</b>		<b>140</b>

\*Prova prática presencial. ni = não informado; na = questão não aparece na relação desse ano.

Fonte: Sanchez, AbraEAD/ 2006, 2007 e 2008.

O processo avaliativo também envolve a realização de trabalhos e provas práticas e a elaboração de trabalhos de conclusão de curso e memoriais. No último anuário é possível observar a inserção de dois recursos não manifestos nos anos anteriores: a prova escrita a distância e a prova prática a distância. Não há, contudo, informações que nos permitam perceber a inclusão ou não de atividades realizadas de forma colaborativa.

Considerando o nível de credenciamento dessas instituições (Tabela 7), são apontadas pequenas variações no que se refere à avaliação realizada ao final do

curso. A mais significativa diz respeito à incidência de trabalhos de conclusão e do memorial. Essas atividades são mais citadas por instituições credenciadas a nível federal, no qual se concentram os cursos superiores de graduação e pós-graduação. O trabalho prático e a prova escrita são os únicos itens apontados com maior frequência por instituições de credenciamento estadual, embora a diferença seja pequena.

**Tabela 7: Tipo de avaliação final empregado em instituições de EAD segundo o nível de credenciamento**

	Estadual		Federal		Total		Total (Só respondentes)
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	%
Prova escrita presencial	29	60,4	52	56,5	81	57,9	81,8
NR/NA	11	22,9	30	32,6	41	29,3	-
Trabalho de conclusão de curso	5	10,4	32	34,8	37	26,4	37,3
Trabalho de pesquisa	9	18,8	20	21,7	29	20,7	29,2
Trabalho prático	9	18,8	14	15,2	23	16,4	23,2
Outras	5	10,4	10	10,9	15	10,7	15,1
Prova prática presencial	3	6,3	10	10,9	13	9,3	13,1
Memorial	1	2,1	8	8,7	9	6,4	9
<b>TOTAL DE INSTITUIÇÕES</b>		<b>48</b>		<b>92</b>		<b>140</b>	<b>99</b>

Fonte: Sanchez, AbraEAD/ 2008 – (p. 68).

Podemos observar, através das tabelas 6 e 7, que as atividades solicitadas em cursos realizados a distância não diferem muito daquelas propostas em cursos presenciais (apenas as provas a distância). Contudo, a forma de encaminhamento, orientação, acompanhamento, socialização e discussão das mesmas necessita ser adequada para o contexto da EaD. Essa mesma percepção transparece no discurso de alguns tutores participantes do presente estudo.

De acordo com Silva (2006), em grande parte das propostas dos cursos oferecidos na modalidade a distância ocorre uma mera transposição dos procedimentos avaliativos comumente utilizados no ensino presencial. O autor critica essa transposição, afirmando a necessidade de rever o processo de ensino e aprendizagem também no que se refere à dimensão avaliativa. Para o pesquisador,



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. (2006, p. 23)

Ao mencionar “modelo tradicional de avaliação”, Silva (Idem) não se refere aos instrumentos e atividades propostas, mas a uma prática avaliativa “marcada por procedimentos arbitrários”, pautada sobre “resultados obtidos em testes pontuais”, que prioriza a promoção ou reprovação dos participantes do curso em detrimento da busca pela qualificação do ensino e da aprendizagem. Essa mesma crítica é também realizada por educadores (PERRENUOD, 1999; HADJI, 2001; DEMO 1999; HOFFMANN, 2003) em relação a situações de aprendizagem presencial. A proposta de avaliação da aprendizagem não se define, portanto, pela modalidade (presencial ou distância) através da qual o curso é realizado, mas sim, em consonância com as concepções educacionais que permeiam o projeto pedagógico de cada curso e a ação dos diferentes sujeitos envolvidos. É necessário, contudo, adequar o processo avaliativo em virtude das características específicas de uma ação pedagógica mediada por recursos tecnológicos. Essa adequação compreende buscar estratégias que superem limitações e reconheçam as possibilidades inerentes a cada um desses meios tecnológicos no que se refere a promover situações significativas de aprendizagem.

No intuito de qualificar o ensino a distância, Silva (2006) recomenda o estudo da proposta de avaliação mediadora considerando os princípios educacionais que a fundamentam para esse contexto. Fundamentando-se em Hoffmann (2003, 1998), discute o conceito de avaliação mediadora enquanto um processo que visa a encorajar e orientar os alunos na construção de conhecimento. As ações decorrentes da avaliação, de acordo com essa concepção, em vez de focar a classificação ou a nota, objetivam promover o aprendizado do educando, realizando-se ao longo de todo o processo. Conforme o autor (2006, p. 27),

nesse contexto, felizmente, podemos dizer que as disposições informacionais e comunicacionais do computador *online* estão em sintonia com os fundamentos da ‘avaliação mediadora’. Liberdade de autoria, multiplicidade de acessos e de conexões, diálogo, troca de informações e de opiniões, participação, intervenção e autoria colaborativa são princípios essenciais em educação cidadã.

A ressignificação do processo avaliativo tendo em vista a consolidação de uma prática avaliativa que visa a contribuir para aprimorar as aprendizagens é igualmente discutida por Hadji (2001) através dos conceitos de avaliação contínua e formativa. Para o autor (2001, p. 15) o objetivo a ser alcançado é sempre contribuir com o “êxito do ensino”, para a construção dos “saberes e competências pelos alunos”. Continua afirmando que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação.” (p. 20)

A opção por proposta de uma avaliação formativa ou por um mecanismo meramente classificatório tem início por ocasião da elaboração do projeto pedagógico de cada curso, uma vez esses expressam a orientação pedagógica institucional. É preciso haver coerência entre a proposta de formação e o processo de avaliação. Nesse sentido, os referenciais educacionais do SENAC Nacional (GONÇALVES et al, 2004, p. 67) reconhecem que somente na medida em que a avaliação se encontra “inserida nos programas de formação” é possível o estabelecimento da mediação pedagógica, condição para que “a prática avaliativa cumpra o duplo papel de regular as aprendizagens e identificar seus resultados”. O mesmo documento aponta que

a questão da avaliação assume a maior relevância no contexto de um projeto pedagógico, na medida em que pode favorecer ou não a concretização dos princípios norteadores de sistemas de educação comprometidos com a formação de pessoas competentes na sua área de atuação e, ao mesmo tempo, capazes de viver o exercício da cidadania. (GONÇALVES et al, 2004, p. 86)

Os planos pedagógicos dos cursos analisados (SENAC. DN, 2005b, 2005c e 2005d) seguem uma orientação comum, tanto no que se refere às bases teóricas que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem e à organização curricular, quanto em relação aos processos avaliativos. Mantém, igualmente, a organização curricular e, conseqüentemente, a avaliação, por competências, opção adotada no ensino profissionalizante e nos cursos de graduação em ambas as modalidades de oferta. Essa percepção corrobora a premissa defendida por Hoffmann (1998), de que as concepções educacionais que permeiam a cultura institucional interferem de forma decisiva na ação didático-pedagógica e nas práticas avaliativas. Também Hadji (2001) afirma que, tanto a percepção do professor quanto à do estudante em relação à avaliação, são influenciadas pelo contexto social em

que estão inseridos, bem como pela instituição que gerencia o processo educativo em questão. Essa cultura, gestada na trajetória histórica de cada instituição, é expressa nos diferentes documentos que estabelecem as diretrizes de ação. No SENAC.EAD, esses documentos norteiam que o sistema de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação oferecidos a distância, *“a partir de uma abordagem pedagógica construtivista sócio-interacionista”* (E06) e voltado para o desenvolvimento de competências profissionais, devem contemplar as dimensões formativa e certificativa. Para tanto, pautam-se sobre avaliação formativa e continuada, avaliação parcial e avaliação final.

A **avaliação formativa**, para o SENAC, caracteriza-se pelo acompanhamento constante do estudante, através das atividades desenvolvidas ao longo dos módulos e da participação do mesmo nos fóruns e demais momentos de discussão. Sendo assim,

permite identificar o nível de evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para os professores, implica uma tarefa de adequação constante entre os processos de ensino e de aprendizagem, de modo a adaptá-los à evolução dos alunos e também para o estabelecimento de novas pautas de atuação. A análise dos trabalhos deve ser feita não para julgar se estão bem ou mal realizados, mas para detectar os erros conceituais observados e as relações não previstas, o que permitirá levantar subsídios para que o professor ajude o aluno a progredir no processo de apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de destrezas, construção de valores e qualidades pessoais. (GONÇALVES et al, 2004)

A avaliação parcial ocorre por meio de prova presencial, tendo como finalidade *“avaliar os objetivos relativos aos conhecimentos e competências adquiridos pelo aluno ao longo do curso”* (SENAC.DN, 2005b, p. 18). Essa atividade, conforme consta nos documentos, deve ser devolvida ao educando *“com comentários e orientações”* (SENAC. DN, 2005, p. 24). Dessa forma, propõe-se que a prova presencial, mesmo constituindo um momento pontual ao longo do curso, não se resuma a um instrumento cujo fim único é o levantamento de informações sobre o conhecimento dos aprendizes.

Palloff e Pratt (2004, p. 117) defendem que, na ocorrência de momentos específicos para avaliação, a exemplo de exames ou provas finais, esses precisam estar *“significativamente conectados com o curso”*. Essa conexão é facilitada quando a atividade é elaborada pela equipe docente (professores e/ou tutores) que atua junto aos estudantes, pois, além de estarem inteirados da proposta do curso,

conhecem mais de perto a realidade dos discentes. No contexto estudado, as provas presenciais são elaboradas pelo grupo de tutores que atua no curso. Cada tutor elabora questões referentes aos conteúdos do módulo em que exerceu a docência. De acordo com a orientação dos documentos oficiais da instituição, corroborada pelo discurso de T03, esse instrumento consiste numa *“prova de múltipla escolha, com cinco questões de cada um dos módulos, e uma, a última questão, é dissertativa”*. A questão dissertativa tem peso maior do que as objetivas, sendo preparada a partir de um dos conteúdos do curso.

A avaliação final corresponde à elaboração, ao longo da última unidade de estudo, e apresentação, perante banca, de um trabalho de conclusão de curso, visando à integração da teoria com a prática e maior articulação dos conteúdos desenvolvidos com a realidade local de cada educando.

Esse último aspecto é levantado por um discente como um dos pontos frágeis do processo avaliativo. E09 comenta que *“gostaria muito que a avaliação abrangesse um pouco mais a questão da realidade social do educando, proporcionando que ele faça ligações entre os conceitos estudados e seu cotidiano”*. Mesmo que a manifestação tenha partido apenas de um estudante, cabe refletir sobre essa questão. Se a produção centralizada do curso (materiais didáticos, escolha de conteúdos), inclusive das propostas de atividades a serem realizadas ao longo dos módulos, favorece a otimização de custos e a manutenção da unidade e da qualidade do mesmo nos múltiplos pólos em que é oferecido, corre-se o risco de maior engessamento, de descontextualização com a realidade do educando.

Além de considerar que *“o curso vem praticamente pronto do DN”* (T01), é preciso também levar em conta que a facilidade de cada estudante em relacionar a teoria e os temas abordados ao longo dos módulos com a sua prática é diferente, estando relacionada aos conhecimentos prévios decorrentes, tanto de estudos anteriores quanto da atuação social e profissional de cada um. Ademais, nem todos os educadores conseguem adequar com a mesma habilidade o curso ao contexto de cada educando até porque, em virtude da área de abrangência do mesmo, esses contextos podem ser muito variados. Com o apoio da coordenação pedagógica, a equipe docente precisa estar atenta para propor alterações que se fizerem necessárias no intuito de auxiliar os discentes a estabelecerem essa relação teoria ↔ prática, materiais didáticos e conceitos em estudo ↔ contexto social com o qual interage, favorecendo a construção de significados, e portanto, de conhecimento.

A expressão dos resultados avaliativos para fins de promoção ou reprovação no curso é através de nota. O *feedback* encaminhado aos estudantes, como confirmam os discentes e os tutores, inclui também um comentário. Nas palavras de E13, a cada atividade realizada, os tutores “*enviam suas observações das atividades que realizamos passando a nota junto*”. A nota final do módulo é calculada pela média dos resultados alcançados em cada atividade realizada ao longo das unidades de estudo, incluindo a avaliação da participação nas atividades de discussão síncrona e assíncrona. Dessa forma, tanto a avaliação continuada quanto as avaliações parcial e final integram a dimensão certificativa do processo, cuja finalidade é

a promoção dos estudantes de uma etapa a outra, de um nível de ensino a outro e/ou confere uma determinada certificação, constituindo o ápice do processo de formação. Sua legitimidade em relação às normas de competência está no fato de o programa de formação ter sido planejado em coerência com essas mesmas normas, permitindo que se conclua, a partir do resultado das avaliações processuais, sobre as condições que o indivíduo tem de desempenhar-se segundo as normas especificadas. (GONÇALVES et al, 2004, p. 69)

Para obter aprovação, o cursista deve obter nota final igual ou superior a sete. Essa é calculada considerando: a média aritmética de cada um dos módulos, a nota da prova presencial e o trabalho de conclusão, sendo que a esse último é computado peso 2. Atendendo à exigência legal para o ensino superior, a avaliação presencial prevalece sobre aquela realizada a partir das atividades a distância. Ao constatar que um estudante não atingiu os “resultados esperados”, o tutor é orientado a auxiliar o mesmo a “retomar os estudos e refazer as atividades” ou propor “a realização de outras atividades equivalentes, de modo a propiciar o desenvolvimento das competências previstas” (SENAC.DN, 2005, p. 24). Como menciona T02, “*se o aluno não atingiu os objetivos propostos por cada atividade ele tem a chance de retornar aos estudos e refazer coerentemente a atividade proposta*”. O estudante poderá também ser orientado a revisar seu trabalho de conclusão e a fazer nova prova.

O SENAC considera, também, que a avaliação dos cursos se faz relevante para garantir a qualidade educacional. Para tanto, lança mão de um sistema de Monitoramento e Avaliação, cujo objetivo é “acompanhar, assessorar e orientar tecnicamente os processos de ensino e aprendizagem em curso nos Departamentos Regionais, além de gerar mecanismos promotores das transformações identificadas

como necessárias, resultantes do processo avaliativo” (SENAC.DN, 2005, p. 25). Os dados dessa avaliação são analisados no intuito de subsidiar ações de melhoria nas propostas dos cursos.

É preciso lembrar que os projetos dos cursos de pós-graduação ofertados pelo SENAC na modalidade a distância são elaborados de forma centralizada, pelo departamento nacional, de forma que os tutores, que assumem a mediação pedagógica, não participaram das discussões que estabeleceram essas propostas. Essa prática que, como descrito no terceiro capítulo, é usual no contexto da EaD, requer o cuidado em promover ações que permitam aos educadores conhecer as bases teóricas que fundamentam o curso em que atuam. Conforme Masetto (2003), uma das condições para a qualificação da aprendizagem é garantir que todos os docentes conheçam e discutam o projeto político pedagógico da instituição, bem como os projetos específicos dos cursos em que exercem a docência, para que, mais do que ministradores de uma disciplina ou unidade de conteúdo, sintam-se co-responsáveis pela formação do profissional e do cidadão. Destaca ainda que, não sendo possível a participação de todos na elaboração coletiva desse projeto, é responsabilidade da instituição garantir espaços nos quais seja dado prosseguimento “as reflexões e discussões coletivas que dão sustentabilidade ao processo de implantação do projeto, ou seja, mudar o que precisa ser mudado e manter o que precisa ser mantido” (p. 62). Mais do que ter contato com o projeto pedagógico do curso, a oportunidade de discuti-lo contribui para que os educadores desenvolvam as condições e a segurança necessárias para propor alterações que visem direcionar a proposta à realidade dos estudantes.

No contexto estudado, os tutores demonstram conhecer as orientações em relação à avaliação inerente à proposta pedagógica do curso, sendo unânimes em referenciar o caráter continuado e formativo do processo avaliativo. Destacam, também, a importância de comunicar a avaliação através de comentários que orientem os discentes em relação ao estudo, pontuando aspectos a serem revistos, sugerindo leituras complementares ou propondo novos desafios. T04, por exemplo, recorre ao projeto pedagógico institucional para cursos de pós-graduação a distância para informar que,

*de forma geral a orientação é a seguinte: ‘A ênfase dada é à avaliação formativa por adotar uma estratégia voltada para corrigir e reorientar, quando necessário, o processo de aprendizagem, de modo a favorecer a construção do conhecimento. A avaliação considera os aspectos objetivos*

*do conteúdo e o desempenho por competências. São previstas diversas atividades para o estudo das Unidades de Estudo/Blocos Temáticos, que envolvem níveis diferentes de complexidade e privilegiam a integração entre a teoria e a prática'. (SENAC.DN, 2005, p 26, comentado pelo Tutor)*

Os tutores confirmam que *“a coordenação discute aspectos avaliativos importantes em reuniões”* (T01). Observa-se, igualmente, que diversos pontos expressos no projeto do curso encontram-se refletidos no discurso de alguns discentes. No entanto, como observa Perrenoud (1999, p. 105), mesmo quando toda a equipe docente conhece em profundidade a proposta do curso, não se pode esperar que todos os professores internalizem e aceitem os modelos teóricos com a profundidade necessária para *“fazê-los funcionar com rigor em todas as situações didáticas”*.

Como em todo o contexto educacional, é possível observar distinções no posicionamento dos tutores frente ao processo avaliativo. Enquanto princípios que norteiam a ação avaliativa, são mencionados pelos mesmos *“a ética e a justiça”* (T02); *“o respeito à individualidade e ao processo de cada aluno sem estabelecer comparações entre os estudantes”* e *“a percepção do erro enquanto inerente ao processo de aprendizagem”* (T04); a *“priorização dos aspectos cognitivos e a valorização dos aspectos atitudinais expressos por escrito”* (T01); *“oportunizar ao aluno demonstrar seu aprendizado”* (T03); *“flexibilidade, especificidade e clareza de posicionamentos”* (T05).

As diferenças podem ser percebidas também em relação às concepções sobre avaliação. T04 destaca que a *“aprendizagem é um processo que não pode ser avaliado a partir de momentos estanques, toda a caminhada do aluno precisa ser levada em consideração”*, e a avaliação privilegia *“o desempenho por competências”*. O discurso de outro tutor, por sua vez, deixa transparecer a compreensão de *“avaliação por competências”* fortemente relacionada com a forma de registro dos resultados mensurados e a expressão desses para fins de promoção e certificação. Ao discorrer sobre avaliação, comenta que a mesma, nos cursos de pós-graduação não é *“por competência”*, mas sim *“por notas”*, *“por somatória de notas e pesos”*. Ao ser questionado sobre a orientação do projeto do curso, contudo, revê seu posicionamento sobre esse tema, afirmando que *“estas habilidades acabam sendo direcionadas, mas a expressão da avaliação é numérica”*.

Para Hadji (2001), a falta de clareza em relação aos modelos teóricos é um dos fatores promotores da resistência de mudanças na prática avaliativa. Hoffmann

(2003), igualmente, destaca que além de discutir ‘como fazer a avaliação’, é preciso aprofundar o debate sobre o sentido da mesma. Em ambas as modalidades de oferta educacional (presencial e a distância) dificilmente a compreensão que os educadores têm em relação aos modelos pedagógicos que fundamentam a proposta avaliativa expressa no projeto do curso é unívoca. Por conseguinte, também são diversificadas as práticas avaliativas dos tutores. Como expressa E10, a sistemática de avaliação “*varia conforme o módulo*”.

Nesse sentido, estratégias como o ‘fórum virtual de tutores’, observando no ambiente dos cursos, a garantia de um espaço para tratar de questões pedagógicas nas reuniões docentes e o estabelecimento de um processo de formação continuada dos educadores é imprescindíveis para a ressignificação do processo educativo. Estabelecer e intensificar momentos em que os educadores possam discutir suas concepções sobre aprendizagem e avaliação, e, à luz dos teóricos, confrontá-las entre si e com a prática que está sendo vivenciada é fundamental para garantir a qualidade dos cursos e, inclusive, fortalecer e renovar a cultura educacional das instituições.

Outro fator que interfere na concretização dos processos avaliativos, de acordo com Cerny e Ern (2001), é a cultura de aprendizagem refletida nas ações dos discentes e dos docentes. Como tutores e estudantes concebem a aprendizagem? O que compreendem por avaliação? Como essas concepções foram construídas? Quais os reflexos dessas na postura dos sujeitos frente ao conhecimento? A resistência ou abertura à mudança no processo de avaliação da aprendizagem é um fenômeno que deve ser compreendido em sua complexidade, levando em consideração as relações que se estabelecem entre os professores, os aprendizes, a instituição e a sociedade em geral. Algumas reflexões sobre as implicações da cultura da aprendizagem para a avaliação em contextos *online* serão tecidas na próxima sessão.

## **6.1 Avaliação em cursos *online*: reflexões sobre cultura da aprendizagem**

Ao iniciar um curso, cada pessoa traz consigo uma forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem que norteia o seu “jeito de ser estudante” e sua maneira de “ser educador”, herança de suas vivências anteriores e da cultura de

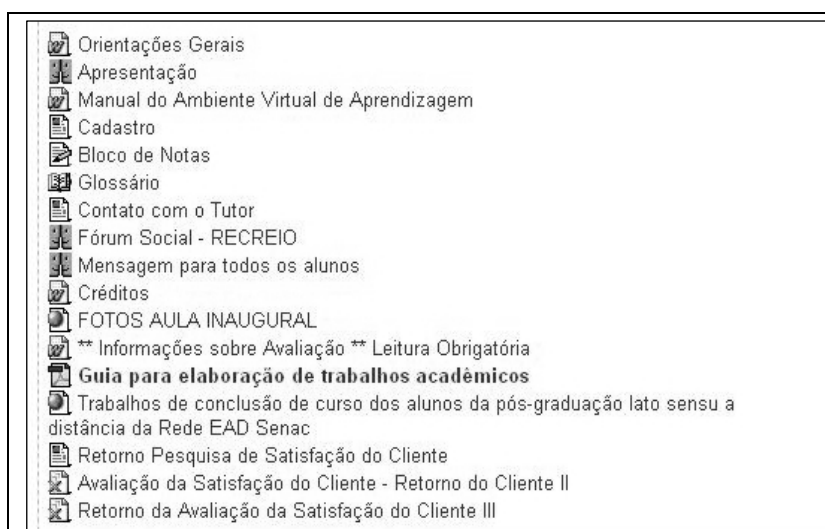


aprendizagem inerente aos espaços sociais nos quais transita. Além disso, como observou T03, estudar a distância “*para muitos é algo novo*”. Conforme foi informado por ocasião da descrição do perfil dos participantes, para nove, dos catorze estudantes, realizar um curso a distância é uma experiência nova. Em virtude disso, é comum observar a transposição, para essa situação de aprendizagem, de expectativas e anseios provenientes das experiências educacionais em contextos presenciais ou das representações construídas em torno da EaD. Essas dizem respeito à forma como as atividades são conduzidas, ao ritmo e tempo despendido para o estudo, ao tipo e constância de contato, atenção e apoio que cada educando espera receber do docente e da instituição e aos processos avaliativos.

A cultura da aprendizagem incide também sobre as perspectivas que tutores e estudantes projetam uns sobre os outros. O que é, para o estudante, um professor competente? O que os educadores sabem a respeito dos discentes e sobre como eles acreditam que aprendem? É inegável que educador e educando constroem uma imagem do outro a partir de suas próprias concepções de conhecimento, ciência e educação. Em outras palavras, os professores esperam que os estudantes apresentem determinada postura enquanto aprendentes da mesma forma que esses esperam determinadas atitudes do educador. Essa percepção mútua, estruturada a partir de valores e crenças tanto sócio-culturais quanto pessoais, gera expectativas que nem sempre condizem com a realidade, podendo traduzir-se em fracasso e frustração. É, portanto, imprescindível que os educandos possam tomar consciência sobre seus próprios mecanismos de aprendizagem, sendo igualmente relevante que os educadores procurem conhecer como aprendem os discentes.

Outra forma de reduzir essa disparidade e diminuir o risco do insucesso é, sem dúvida, orientar os educandos em relação às particularidades da educação a distância. Além de conhecer como o curso está estruturado e as normas estabelecidas – tanto em relação a sua atuação quanto à ação docente -, o aprendiz precisa saber como contatar a instituição sempre que desejar encaminhar algum processo, como proceder para utilizar a estrutura disponível (biblioteca, laboratório) e a quem recorrer quando necessitar de apoio.

Segundo os projetos dos cursos observados, a orientação ao estudante é realizada, no SENAC, por ocasião do encontro presencial inicial, prática, essa, corroborada pela menção dos tutores. Além, disso, a página inicial do ambiente de aprendizagem do curso são disponibilizados arquivos de orientação gerais em relação ao curso e à avaliação (Ilustração 12).



**Ilustração 12:** Tela de abertura do ambiente, disponibilizando orientações em relação ao curso.  
**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

A maioria dos cursistas (13) confirmou ter auferido orientações relacionadas à metodologia do curso, ou através do manual do curso (07), ou por intermédio do professor-tutor (11). Apenas um ponderou que não havia recebido essas instruções. É preciso considerar, contudo, que no primeiro encontro presencial, são muitas as informações novas – uso do ambiente, procedimentos de matrícula, calendário de atividades. Por isso, esse momento não é suficiente para que todos tenham suas dúvidas esclarecidas. Nesse sentido, a prática que tem sido adotada no SENAC envolve a disponibilização de documentos escritos no Moodle e a previsão, por ocasião do início do curso, de uma semana destinada à familiarização do estudante com o ambiente virtual. Ao longo dessa semana, os discentes realizam atividades que lhes permitam conhecer o espaço virtual de aprendizagem e os demais participantes do curso.

Além de informar, Palloff e Pratt (2004) sugerem que as orientações e as normas estabelecidas para participação sejam discutidas com os estudantes, e as sugestões decorrentes consideradas na efetivação do curso. Para os autores, se as normas de convivência, assim como os critérios de participação e de avaliação da aprendizagem forem estabelecidos com o grupo, e não apenas para o mesmo, o comprometimento e a motivação de todos – docentes e discentes – tende a ser maior. É igualmente importante que essa discussão seja reavivada a cada módulo, tendo em vista que um novo sujeito – o tutor do módulo – passa a interagir com a turma. Em cursos a distância, portanto, a abertura de espaços para discutir o próprio curso, ou através de *chat*, ou de discussão assíncrona, contribui para que seja

superada a condição de um ‘conjunto de pessoas que se matricularam num mesmo curso’ em direção a constituição progressiva de uma comunidade de aprendizagem.

Os reflexos da cultura da aprendizagem também podem ser observados em relação à avaliação. De acordo com Hadji (2001, p. 24), professores e educandos, coletiva ou individualmente, constroem suas próprias representações sobre avaliação e essas favorecem ou dificultam o estabelecimento de uma proposta formativa. Para muitos, a mesma “se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos” (Hoffmann, 2003, p. 20), sendo, portanto, uma ação atribuída unicamente ao tutor/professor. A preocupação do estudante é direcionada para atingir a nota ou conceito mínimo para obter aprovação. Outros, ao reconhecerem-na em sua dimensão formativa, buscam, a partir do *feedback* do tutor e dos demais estudantes, rever e questionar seus conceitos, crenças e valores, desafiando-se a si próprios.

A análise dos questionários respondidos pelos estudantes revela múltiplas opiniões sobre a sistemática avaliativa adotada ao longo do curso. Quando interrogados sobre as dificuldades sentidas em relação à avaliação em EAD, os participantes E05, E13 e E14 afirmam não ter encontrado dificuldade, uma vez que o apoio e a presença dos tutores junto ao grupo são constantes. Quatro cursistas (E01, E02, E06 e E08) referem fatores que interferem no processo de aprendizagem e no curso como um todo. Destacam questões como a “*falta de troca*” e de contato com os colegas, a disparidade em relação ao nível de conhecimento que cada sujeito demonstra ao ingressar no curso e à falta de “*seriedade do aluno*” – sendo esta concernente ao comprometimento de algumas pessoas para com os estudos. E11 aborda a questão de uma forma mais geral, comentando que um dos possíveis problemas, do ponto de vista do estudante, é a “*falta de feedback*” e, sob o prisma do educador, é “*analisar a evolução na aprendizagem*”.

A demora ou falta de *feedback* é também levantada pelos discentes E04, E09 e E12. Esse último aponta ainda a “*falta de clareza na elaboração das propostas de avaliação*”, questão que será abordada posteriormente. E07, por sua vez, destaca a exigência legal de realização de prova presencial como um fator limitador do processo avaliativo, pois implica em gastos financeiros e de tempo relativos aos deslocamentos. A exigência da prova presencial também é criticada por um dos tutores. T02 pondera que, se fosse possível modificar algo no sistema de avaliação, “*retiraria a prova, pois acredito que prova pode ser um instrumento que não revela todo o crescimento do aluno*”.

As percepções discentes variam também no que tange às concepções sobre avaliação. Nos excertos abaixo destacados, é possível observar menções ao processo avaliativo relacionadas aos distintos “papéis” a ele atribuídos, como acompanhamento e das aprendizagens ou imputação de notas. Para E01, a “*avaliação é quantitativa*”. Enquanto E09 manifesta que “*a avaliação é realizada através do acompanhamento do crescimento cognitivo do educando no decorrer do desenvolvimento das atividades*”, referindo-se ao processo em sua dimensão continuada e formativa, outro estudante informa que “*executamos tarefas e recebemos notas ao final do bloco*” (E04).

A maioria dos estudantes afirma que a avaliação da aprendizagem leva em consideração a participação no fórum de discussão e nas sessões de *chat*, bem como a realização das atividades propostas ao longo do módulo. Contudo, ao discorrerem sobre os instrumentos avaliativos utilizados, alguns mencionaram apenas instrumentos avaliativos convencionais de realização pontual, como prova e trabalho de conclusão de curso, enquanto outros destacam dinâmicas de trabalho diversificadas.

Em parte, essas dissimilaridades revelam diversidade na forma de atuação de cada tutor, em parte, concernem às concepções e à forma como cada educando interage com o ambiente (habilidade para navegar e encontrar as informações, periodicidade com que acessa o Moodle), com o *feedback* recebido e com o grupo. Como ressalva Hadji (2001), a avaliação formativa corresponde a um modelo ideal. A proximidade da prática com esse modelo ideal envolve as concepções e posturas de educadores e educandos frente ao processo de aprendizagem. Para o autor (2001, p. 24), “*não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação*”.

Da mesma forma, Perrenoud (1999) ressalta que é preciso considerar a existência de uma “*distância entre o que se quer fazer e o que se faz realmente*” (p. 80). A intenção formativa do educador ao propor e avaliar uma atividade não constitui, por si só, garantia de que a ação atinja o objetivo de regular e orientar as aprendizagens. Também o aluno precisa estar propenso a essa forma de trabalho. Essa proposição é compartilhada por um dos estudantes que participaram do estudo. Na expressão de E08, “*a avaliação poderia contribuir ainda mais na qualificação da aprendizagem se os alunos fossem preparados para receber feedback ao invés de notas. O feedback faz pensar se merecemos aquelas palavras, porque palavras são difíceis de quantificar, mas as notas podem ser vistas somente*

*pela representatividade delas como valor, [... caso contrário], ele poderá receber [as críticas] de forma “armada” e sentir-se até ofendido”.*

Potencializar o processo avaliativo em sua dimensão formativa requer, portanto, promover junto aos estudantes o debate em torno do aprender, em um movimento constante de auto-descoberta e tomada de consciência em relação às estratégias pessoais de construção de conhecimento.

Outro vestígio da cultura de aprendizagem pode ser observado na fala do participante E11, ao recomendar *“que se façam pequenas avaliações trimestrais para que o próprio aluno sinta-se mais seguro”*. Anteriormente, a mesma pessoa havia afirmado que a avaliação é constante, pautada nas participações em tarefas individuais e coletivas e nos fóruns.

A duração de cada um dos módulos do curso é de aproximadamente dois meses. As atividades avaliativas são organizadas em períodos semanais, sendo que *“existe um plano de trabalho enviado no início de cada bloco”* e *“toda a semana o tutor encaminha orientações específicas sobre o trabalho a ser realizado”* (E02). Além dessas atividades, como já apresentado anteriormente, são realizados dois momentos avaliativos presenciais. É notável que um mesmo estudante reconheça que todas as atividades realizadas estão sendo constantemente apreciadas, mas, ao mesmo tempo, expresse a expectativa de *“avaliações trimestrais”*. A periodicidade trimestral da avaliação parece aludir a uma das formas de organização temporal do ensino básico e, ao mesmo tempo, a um sentimento de segurança relacionado à institucionalização de momentos específicos para avaliar situações vivenciadas anteriormente.

Chama atenção, igualmente, a relação estabelecida por E11 entre a periodicidade de momentos formais avaliativos e o sentimento de “segurança” do aprendiz quanto a seu desempenho no curso. Esse sentimento, compartilhado com outros estudantes, remete a Masetto (2003, p. 149), que afirma ser uma das características relevantes do processo avaliativo *“estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem”*. Uma vez que o contato síncrono direto, do *“olho-no-olho”*, não se faz presente na educação a distância, intensifica-se a relevância do retorno constante do tutor, geralmente por escrito ou, possivelmente através de áudio ou vídeo, como um elemento para a manutenção da motivação para a aprendizagem. No dizer de E12, *“na aprendizagem numa situação de EAD o feedback é indispensável, pois substitui*

o 'olho no olho' da educação presencial. O aluno necessita receber retorno do professor para sentir que sua aprendizagem foi ou não satisfatória".









A confiança na própria capacidade de vencer novos desafios, construída pelo sujeito na relação com o outro, é um dos fatores que motiva o estudante a aprender. Conforme Lemos (2005, p. 194), "quando motivados, os alunos tendem a usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas (i.e., estratégias que regulam o processo cognitivo, tais como o planejamento e monitorização), conseguindo, assim, um nível mais profundo de aprendizagem". A avaliação do educador (tutor ou professor) em relação ao desempenho alcançado em cada atividade e a forma como a mesma é comunicada aos discentes contribui para que o estudante fortaleça a auto-imagem e a autoconfiança, se sinta valorizado e desafiado a aprofundar seu conhecimento. Para Lemos (2005), é fundamental que o *feedback* forneça também elementos que orientem o discente no que se refere às estratégias utilizadas e proponha alternativas que possibilitem superar as dificuldades. Outra autora que destaca a relevância do teor do *feedback* como elemento motivador para o aprender é Hoffmann. A autora (2003, p. 86) afirma que

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.

Essa auto-imagem, contudo, não deve ser construída unicamente a partir de pareceres externos, mas também da reflexão do próprio educando sobre seu desenvolvimento cognitivo. Pela auto-avaliação, ao compreender a si próprio, seus mecanismos de construção do conhecimento e analisar seu desempenho, o sujeito desenvolve a habilidade de organizar-se melhor em relação ao estudo, adequando as ações aos objetivos de aprendizagem, fortalecendo o processo de auto-motivação. Como expressa E09, a partir do *feedback* é possível "*rever meus conceitos e analisar a opinião do outro*". A apreciação que parte do outro fornece elementos relevantes para a auto-avaliação. A partir do retorno recebido – dos docentes ou dos demais cursistas -, o educando se situa em relação aos objetivos propostos, confrontando seu conhecimento com suas próprias expectativas e com saberes socialmente reconhecidos. O processo avaliativo, em sua dimensão formativa, deve contemplar, portanto, a auto-avaliação. De acordo com NEVES (2003, p. 13),

mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual.

Em relação à existência ou não de aspectos que diferenciam a avaliação realizada em cursos a distância das formas de acompanhar a aprendizagem no ensino presencial, os tutores concordam que esses são poucos. Corroborando os dados sobre avaliação em cursos EaD apresentados por Sanchez (2008), os instrumentos e estratégias empregados para acompanhar as aprendizagens são múltiplos e se assemelham aos realizados em situações de aprendizagem presencial. Os estudantes, igualmente, ao dissertar sobre instrumentos avaliativos, mencionam a realização de atividades comumente propostas em situações presenciais, destacando, entre outros, trabalhos individuais e em grupo, pesquisa, provas, relatórios, trabalho de conclusão de curso e debates. A diversidade de atividades pode também ser confirmada pela ilustração 13.

<b>Unidade Temática 1 - O que é Marketing?</b>	
<b>1a. Semana</b>	- 05/07/2007 a 17/07/2007
	Atividade 1 - Elabore um Texto
	Atividade 2 - Fórum
<b>2a. Semana</b>	- 17/07/2007 a 24/07/2007
	Atividade 3 - Proposta de Pesquisa
<b>3a. Semana</b>	- 24/07/2007 a 31/07/2007
	Atividade 4 - Fórum
	Atividade 5 - Resenha Crítica e Texto Reflexivo
<b>Unidade Temática 2 - O Mercado e o Cliente</b>	
<b>4a. Semana</b>	- 31/07/2007 a 07/08/2007
	Atividade 6 - Elabore um Quadro de Serviços
	Atividade 7 - Fórum
<b>5a. Semana</b>	- 07/08/2007 a 14/08/2007
	Atividade 8 - Trace um paralelo para o mercado educacional

**Ilustração 13:** Múltiplas atividades.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

Contudo, é preciso lembrar, que não basta transpor tais procedimentos de do contexto presencial para a EaD. É preciso ressignificá-los.

Ao abordar a questão “*em que aspectos os cursos a distância, oferecidos através da internet, tem o processo avaliativo dificultado ou potencializado*”, T04 afirma que não existem diferenças significativas relacionadas à modalidade de oferta dos cursos (presencial ou a distância). Considera, contudo, que os registros dos

estudantes no ambiente beneficiam o acompanhamento contínuo das aprendizagens, favorecendo a mediação do educador ao longo do processo. A opinião é compartilhada por T01, ao ponderar que o registro das participações de cada estudante nos fóruns e *chats* facilita o “*acompanhamento do desempenho*” do mesmo, constituindo um dos aspectos que potencializa o processo de avaliação da aprendizagem. Também o estudante E05, ao discorrer sobre suas dúvidas em relação à avaliação, reconhece a importância dos registros textuais, especialmente do fórum de discussões, para a avaliação. O discente acredita que “*que o tutor tem clareza sobre os alunos que tem (eu, inclusive, já tenho uma idéia dos meus colegas pelos posicionamentos colocados nos fóruns)*”. Nessa direção, Gómez (2004), afirma que alguns ambientes virtuais apresentam recursos que permitem mapear dados sobre a ação do educando. Esse mapeamento fornece elementos objetivos que, associados a outros dados mais qualitativos, permitem verificar se o estudante consegue interagir com o grupo e buscar, ao longo do processo, alternativas que permitam superar a dificuldade em relação ao conhecimento. Ressalta, portanto, a avaliação como uma prática que norteia o trabalho docente e orienta os participantes quanto ao processo educativo.

De acordo com Bassani (2006), o mapeamento das interações entre os diferentes participantes do curso é também fundamental no sentido de revelar a evolução do grupo durante o processo. Considerando que toda aprendizagem contempla as dimensões individual e social, o autor aponta para a preocupação em possibilitar ao educador a adoção de estratégias de avaliação diversificadas que contemplem tanto a produção individual de cada educando quanto seu envolvimento e comprometimento para com o crescimento do grupo.

A manutenção do histórico das ações de cada sujeito no ambiente permite não apenas ao tutor mapear as interações e “acompanhar as aprendizagens”, mas também ao próprio educando rever o seu percurso cognitivo. Como destacam Pesce e Brakling (2006, p. 95), “tal registro é de fundamental importância à formação reflexiva [...] pelas possibilidades de metacognição, uma vez que a revisão de seu percurso é de fundamental relevância à sua formação, por nortear suas ações prospectivas”. Naturalmente, a abertura para repensar o próprio pensar, ainda distante da cultura da aprendizagem de grande parte das instituições educacionais, precisa ser desenvolvida. Promover situações através das quais os estudantes sejam motivados e desafiados a retomar suas ações e reflexões e a rever seus



posicionamentos é, portanto, um dos fatores a ser considerado na promoção da avaliação formativa em cursos *online*.

Ainda referindo-se ao processo avaliativo, o educador T04 diz que “as dificuldades são as mesmas do que no presencial” e destaca, dentre essas, “o fato de não saber ao certo se é o aluno mesmo que está realizando as atividades”. A ausência física e a incerteza de “quem está do outro lado” (T01) são citadas por outros dois tutores como uma das fragilidades do ensino a distância. Para Weissberg (2004, p. 121), no contexto do ciberespaço, as “relações entre o aqui e o alhures só raramente deveria contrapor presença e ausência. Ela [a noção de presença] mereceria atentar para os múltiplos estratos que demarcam os vínculos entre participantes de uma mesma rede”. É nesse espaço que ocorre a maior parte da mediação pedagógica em cursos a distância *online*. A presença do outro, sua identidade, precisa ser sentida de outra forma, a partir das contínuas manifestações e dos silêncios de cada participante. É preciso conhecer cada estudante através do seu estilo de escrita, da forma como, ao longo do curso, vai se relacionando com os demais intelectual e emocionalmente, da intensidade de sua participação e também de suas ausências no curso.

Outro aspecto que interfere na condução do processo avaliativo é o tempo que o professor dispõe para o atendimento aos educandos e a sua habilidade em gerenciar esse tempo. O sujeito T2 afirma que a relação tempo/alunos por turma é um fator que dificulta a ação pedagógica nesse contexto. Essa relação foi elencada por Cerny e Ern (2001) como um dos elementos que podem dificultar a concretização, em cursos a distância, da avaliação formativa. Uma instituição educacional que concebe os processos de ensino e de aprendizagem em sua complexidade, fundamentando a proposta pedagógica dos cursos na epistemologia cognitivista e na perspectiva sócio-interacionista de construção de conhecimento precisa atentar para que a relação numérica professor-estudante não comprometa o estabelecimento da mediação pedagógica dialógica. Em decorrência do gerenciamento inadequado do tempo (pela instituição, pelo docente ou pelo discente), Perrenoud (1999) destaca que, em muitas situações, o educador inicia uma ação formativa individualizada, deixando-a, contudo inacabada pela necessidade de atender a outras solicitações ou por falta de organização. A ingerência do tempo pode, da mesma forma, acarretar a priorização do controle sobre a realização das atividades do curso e da organização do ambiente em detrimento do acompanhamento e da promoção das aprendizagens.

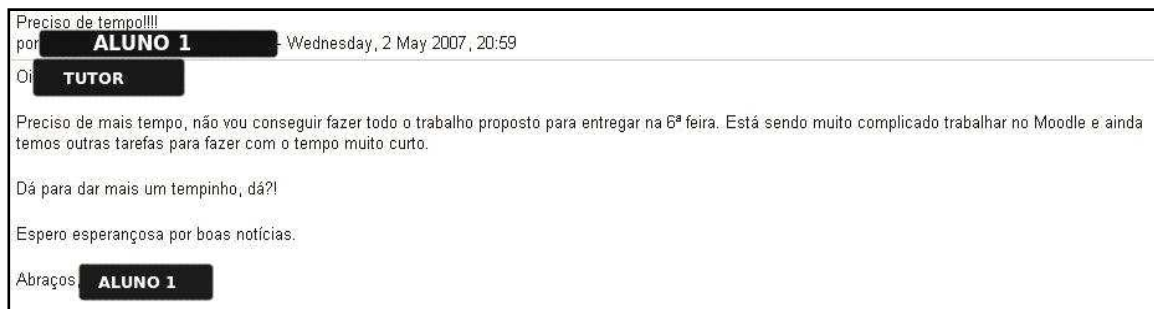
A gestão do tempo e do tamanho do grupo envolve também a subdivisão dos participantes de acordo com o tipo de atividade a ser realizada, tecendo condições adequadas para a promoção da colaboração e da cooperação na construção de conhecimento. Discussões assíncronas, por exemplo, podem ser viabilizadas com a participação de um número maior estudantes do que as síncronas. Palloff e Pratt (2002, p. 82) destacam que

as questões referentes ao tamanho do grupo estão intimamente relacionadas ao tempo – são questões de maior importância na sala de aula *on-line* e dizem respeito à habilidade de o professor ter alguma espécie de controle sobre o processo sem submeter os participantes à sobrecarga cognitiva.

A sobrecarga cognitiva pode ser decorrente, tanto do excesso de materiais a serem explorados e da quantidade de atividades solicitadas, quanto da desorganização pessoal em relação ao tempo e à dificuldade em estabelecer prioridades de estudo.

Muitos discentes, em sua primeira experiência como participantes de um curso a distância, trazem uma expectativa incorreta em relação ao tempo que despendirão para estudo, em geral, estimando-o muito abaixo do necessário. Conseqüentemente, podem sentir-se pressionados pela “corrida contra o relógio”. A gestão do tempo envolve, nessas situações de aprendizagem, a necessidade de organizar-se para dar conta de um volume maior de leitura e escrita.

Três dos informantes discentes expressam dificuldades em relação ao tempo e a quantidade de atividades a serem realizadas, sugerindo a necessidade de ampliar o prazo para entrega dos trabalhos. E03 considera que *“existem momentos que o acúmulo de material de estudo dificulta a execução das tarefas. São textos extensos e complexos e, nem sempre, devido ao nosso trabalho, família, etc, se torna difícil um aprofundamento maior”*. Além do tempo, o participante deixa transparecer a dificuldade de conciliar o estudo com as demais atividades cotidianas – família e trabalho. É preciso considerar que, em virtude do formato dos cursos a distância, o ambiente de estudo, em geral, se mescla com o de trabalho e/ou o familiar, portanto, além de gerenciar o tempo, o cursista precisa gerir também o seu espaço, para que sejam estabelecidas as condições adequadas para o estudo. No ambiente virtual do cursos (Ilustração 14), tempo e dificuldades tecnológicas também são motivo de algumas manifestações.



**Ilustração 14:** Fórum social – tempo e dificuldade tecnológica.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

Enquanto alguns sujeitos se mantêm pouco atuantes, outros, ansiando por mostra-se presentes, inserem no ambiente excessiva quantidade de mensagens e materiais, nem sempre diretamente relacionados com o foco do curso. Gerenciar o tempo e o ambiente de aprendizagem implica também na habilidade do tutor em

intervir quando os alunos mandarem muitas mensagens ou quando a mensagem for longa, com cópia de citações, por exemplo, a fim de reduzir a sobrecarga de informação desnecessária, como também estabelecer um horário de descanso. [O tutor] Deve prestar atenção a questões criadas pelo trabalho a distância, tais como a sensação de isolamento e os problemas potenciais no acesso aos recursos. (SENAC.DN, 2006, p. 32)

A agilidade comunicacional é mencionada por tutores e estudantes como um dos aspectos em que as modalidades educativas, presencial e a distância, se diferenciam. Nesse aspecto, alguns docentes e discentes divergem. T2 aponta a possibilidade de um retorno imediato sobre atividades realizadas pelos educandos como um dos “ganhos” da EaD. Em contrapartida, quatro estudantes apontam a demora dos *feedbacks* como dificuldades percebidas em relação à avaliação. Conforme E09, “a principal dificuldade que temos na avaliação é que não há um retorno tão imediato, quanto no ensino presencial, no que diz respeito à solução de dúvidas e anseios”.

É preciso considerar que a idéia de “retorno imediato”, numa transposição do cenário de cursos presenciais, pode estar relacionada ao momento em que o discente, durante a aula, manifesta sua dúvida e a resposta do educador, mas não necessariamente ao momento em que a dificuldade desponta (entre um encontro e outro). A possibilidade de comunicação “a qualquer momento” permite que o aluno de cursos *online* apresente seus questionamentos assim que eles surjam ou encaminhe suas atividades ao tutor tão logo as concluir e fique no aguardo da resposta do tutor. Essa condição pode gerar a expectativa de que o docente

responda as mensagens em um espaço de tempo que nem sempre é possível atender. Nesse sentido, Palloff e Pratt (2002) ressaltam que ao iniciar as atividades é imprescindível acordar com o grupo a forma de atuação do docente, explicitando quando esse estará à disposição dos estudantes, como pode ser contatado e estabelecendo um prazo para o encaminhamento do *feedback*. Diminui-se, assim, o risco de disparidade entre as expectativas do educando em ser atendido e o tempo necessário para o educador encaminhar suas orientações, minimizando situações de conflito que podem desmotivar o educando, comprometendo o aprendizado.

Outra característica da educação *online* traz presente a expectativa de que a interação docente ↔ discente ocorra de forma mais individualizada. Muitos educandos esperam receber *feedback* individual de todas as suas ações, quais sejam atividades a serem realizadas ao longo do curso, intervenções em fóruns de discussão ou solicitações de auxílio através de *e-mail*. Esse desejo pode ser observado na manifestação de A04 que, ao sugerir mudanças em relação ao processo avaliativo, declara que *“a manifestação do tutor deveria ser feita mais diretamente a cada aluno e em cada tarefa ou participação nos chats e fóruns”*.

Além de gerar um volume excessivo de solicitações de atendimento individual aos docentes, essa expectativa compromete a interação do grupo. Palloff e Pratt (2004. p. 33) destacam que essa situação reflete a crença de que “o professor é a fonte de conhecimento e de direcionamento” do processo educativo e tende a gerar frustrações em contextos educacionais nos quais se propõe a construção conjunta de significados, através da participação e da cooperação de todos os participantes. Sugerem que se procure ajudar os estudantes a entender que a interação com o grupo, inclusive no que se refere à avaliação, é tão importante quanto a que se estabelece entre docente e discente, a reconhecer e aprender com os questionamentos e as intervenções realizadas pelos pares e com as mensagens direcionadas para outros discentes. Na medida em que se inscreve numa proposta educacional construtivista com orientação sócio-interacionista, a avaliação passa a ser compreendida enquanto um processo comunicativo e cooperativo de aprendizagem.

## 6.2 Avaliação enquanto um processo comunicativo

Enquanto parte de um processo educativo complexo, a avaliação envolve, no mínimo, dois atores - professor e estudante – e o estabelecimento de um processo interativo de comunicação. Se, como abordado anteriormente, o diálogo é um dos desafios da educação a distância, também o é no processo avaliativo. Como ressaltam Cerny e Ern (2001, p. 10), a “avaliação pode ser considerada sempre um processo de comunicação” através do qual, pela interação entre educador e educando, o ato educativo é re-dimensionado e estimulado constantemente, ou seja, a avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem. A comunicação é apontada por um dos tutores como uma das nuances do processo avaliativo de cursos a distância em relação a situações de aprendizagem presencial. Para T05, “o processo avaliativo é o mesmo, o que me parece um pouco diferente é o retorno que deve ser dado ao aluno, há que se cuidar para que o mesmo seja eficiente, realmente chegue até o discente e esse o compreenda adequadamente”.

Conforme os argumentos apresentados no decorrer dos capítulos anteriores, em situações de aprendizagem *online*, é preciso comunicar-se *por escrito* com clareza e objetividade, uma vez os ambientes virtuais ainda são muito textuais. É preciso estar atento para evitar o monólogo, para perceber por meio das ações de cada estudante no ambiente se o mesmo compreendeu as orientações e para o que os mesmos têm a dizer. Os silêncios, o excesso de intervenções, as omissões, os pedidos de auxílio também comunicam, merecendo a atenção dos docentes. A forma de comunicação influi, também, emocionalmente sobre o grupo, contribuindo para a motivação ou desmotivação frente ao estudo.

Comunicar envolve produção e compartilhamento de sentidos, sendo que aspectos como vocabulário, estilo de escrita, conhecimentos prévios, entre outros, interferem na compreensão mútua das mensagens que circulam pelo ambiente. Por isso, como transparece nas respostas dos estudantes ao questionário, uma mesma mensagem, ou conjunto de orientações, é suficientemente clara para alguns participantes, mas não para outros.

No que concerne ao processo avaliativo, a comunicação diz respeito a como são orientadas as atividades e respectivos objetivos, explicitados os princípios e critérios que serão considerados por ocasião da apreciação das mesmas, e ao *feedback*.

A orientação dos trabalhos, como já abordado anteriormente, é realizada semanalmente. As atividades são descritas, com maior ou menor detalhamento, no ambiente de aprendizagem, em geral, na mesma ferramenta em que devem ser realizadas, como transparece nas ilustração 7 (p. 100) e ilustração 9 (p. 103) -tarefas a serem entregues no fórum de discussão - e ilustração 10 (p. 104) - atividade *wiki*. Nesse aspecto, a maioria dos discentes demonstra satisfação. Enquanto E02, por exemplo, afirma que “*as orientações para os trabalhos são claras*” e E13 destaca a atuação dos tutores para superar possíveis incompreensões, ponderando que “*as dúvidas em relação a elaboração dos trabalhos são sempre esclarecidas pelos tutores*” (E13). Apenas um dos participantes aponta “*falta de clareza na elaboração das propostas de avaliação*” (E12).

Hadji (2001) afirma que a avaliação é sempre orientada por expectativas que definem o “dever-ser”, ou seja, considera o desempenho dos sujeitos em relação aos objetivos estabelecidos em cada situação de aprendizagem. Para o autor, todo processo avaliativo requer, portanto, a definição precisa e a comunicação dos objetivos das atividades e dos critérios de avaliação aos estudantes. Se os critérios não estiverem claros, a “leitura da realidade” tende a ficar “embaralhada”. Assim, os dados observados pelo educador só se constituem como indicadores avaliativos quando relacionados a critérios bem definidos. Além disso, é preciso haver coerência entre critérios e indicadores. Ao discutir as orientações do SENAC para avaliação, Gonçalves et al (2004, p. 67) ressaltam que os critérios

funcionam como as regras do jogo, os princípios que servirão de análise do desempenho e, portanto, precisam ser muito bem explicitados para os alunos que, assim, saberão o grau de exigência de qualidade quanto às competências para utilizar certos tipos de equipamentos, instrumentos de trabalho, materiais etc. Por outro lado, com critérios muito bem definidos diminui-se o grau de subjetividade inerente ao processo avaliativo, especialmente quando se trata de avaliar atitudes.

Em relação à explicitação dos critérios avaliativos, o discurso dos tutores apresenta algumas nuances. De acordo com T01, T02 e T03, por ocasião da aula inaugural, os estudantes são orientados em relação aos critérios de avaliação. Três educadores (T02, T04 e T05) mencionam também que em cada módulo os discentes são informados sobre esses critérios. Assim como as normas gerais de funcionamento dos cursos, também os critérios avaliativos precisam ser revistos a cada novo módulo. Além de manter essas orientações mais presentes, é preciso

revê-las, pois o grupo se modifica com o afastamento de um sujeito (o tutor do módulo anterior) e ingresso de outro (o tutor do novo módulo). Se, conforme destaca Hadji (2001, p. 34), a “avaliação é um ato que se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação”, objetivos e critérios avaliativos devem ser postos constantemente em discussão.

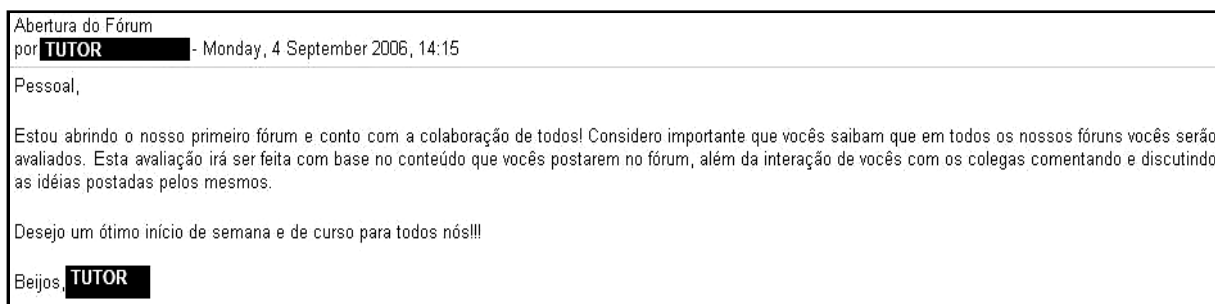
O participante T04 destaca que *“no início do curso e dos módulos os alunos são informados sobre os critérios de avaliação. Na aula inaugural, que é presencial, a coordenadora explica como é o sistema de avaliação. No início dos módulos, os professores enviam uma mensagem, pelo ambiente, para todos os alunos, descrevendo quais serão os critérios utilizados para a avaliação”*. O docente explicita que *“explicar o sistema de avaliação”* não significa abordar todos os critérios que servirão de base para os tutores avaliar as diferentes atividades do curso. Demonstra reconhecer, assim, que a existência de orientações comuns a todos os tutores, destacadas no projeto pedagógico dos cursos, não tolhem a autonomia e a responsabilidade dos tutores na condução do processo do processo avaliativo.

Outro docente, T05, não menciona a aula inaugural, mas destaca que é responsabilidade de cada tutor comunicar os critérios de avaliação ao grupo. Ao refletir sobre o tema, Hoffmann (1998, p. 14) afirma que *“ao avaliar, o professor interpreta os dados observados a partir de suas próprias posturas e concepções”*, portanto, é imprescindível que as mesmas sejam explicitadas e confrontadas com o posicionamento do grupo através da discussão, negociação e definição de princípios e critérios que servirão de base para a apreciação do desempenho dos estudantes.

Em seu discurso, T05 declara também que os critérios de avaliação *“são colocados claramente, por escrito em mensagens para todos os alunos. Os critérios gerais (que servem para todas as atividades avaliativas) no início de cada disciplina do curso e os critérios mais específicos (de cada atividade) no início de cada tarefa”*. Salienta, portanto, que em cada atividade, por sua natureza e objetivos, os critérios podem ser diferenciados. Dessa feita, a orientação de cada proposta de trabalho deve comunicar também os critérios que fundamentarão a apreciação do mesmo.

A observação do ambiente indica que as singularidades expressas no discurso, provavelmente, se refletem nas diferenças percebidas na forma de atuar dos mesmos. A ilustração 15, por exemplo, indica a abertura do primeiro fórum de um módulo. Na mensagem inicial não há orientação sobre a atividade em si. Provavelmente o encaminhamento da mesma foi realizado de outra forma. O texto

informa apenas que em todos os fóruns serão avaliados “o conteúdo” e a “interação”.



**Ilustração 15:** Ferramenta de avaliação de atividades.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

Em contrapartida, como pôde ser observado nas ilustração 7 (p. 100), ilustração 9 (p. 103) e ilustração 10 (p. 104), disponibilizadas no terceiro capítulo, as orientações das atividades nem sempre contemplam os critérios de avaliação. Não foi possível, nas atividades ilustradas, constatar se os mesmos foram encaminhados de outra forma aos discentes. Tendo em vista elucidar os objetivos de aprendizagem pretendidos através da realização de uma atividade, e assim nortear as ações de tutores e cursistas, sugere-se que os critérios avaliativos e orientação dos trabalhos sejam sempre mantidos juntos.

Ainda no que concerne a essa questão, em consonância com as diretrizes gerais do SENAC, os documentos da instituição apresentam orientações gerais sobre critérios avaliativos. O Projeto Pedagógico Institucional para Cursos de Pós-graduação a distância (SENAC. DN, 2005, p. 24) estabelece que a avaliação deve levar em consideração os seguintes critérios:

domínio das competências previstas; domínio do conteúdo das Unidades de Estudo/ Blocos Temáticos; embasamento teórico de acordo com as referências bibliográficas para a elaboração das atividades; demonstração de interesse e cooperação, avaliada por meio da interação mantida com os agentes do Curso (colegas e tutores); participação nos encontros virtuais, o desempenho na prova final e a elaboração e a apresentação do trabalho de conclusão do Curso.

Além disso, conforme o Manual do Coordenador e do Tutor (SENAC.DN, 2006, p. 20), a avaliação deverá considerar competências gerais, como: “apresentar capacidade de argumentação; analisar criticamente as informações; raciocinar logicamente; relacionar-se com as pessoas de forma cooperativa; administrar o tempo; tomar decisões diante de situações-problema”.



A maior parte dos alunos afirma ter clareza em relação aos critérios avaliativos, embora, em geral, não os tenham explicitado em sua resposta. Três discentes, contudo, manifestaram dúvidas sobre a forma como são avaliados. O participante E02 aponta a pontualidade e a observação das orientações como elementos que perpassam o processo avaliativo, mas comenta que tem *“muitas dúvidas com relação à avaliação que será feita. Em que moldes, enfoques, etc..., mas possivelmente essa questão velha a ser esclarecida assim que se fizer necessário”*.

Nos excertos abaixo, observa-se que alguns termos constantes nos documentos institucionais, como *“participação, prova, trabalho de conclusão”* foram citados por estudantes ao referirem essa questão. Outros, como o embasamento teórico, domínio de conteúdos, competências, argumentação e análise crítica não se encontram refletidos nos discursos dos discentes, o que pode indicar o desconhecimento desses participantes em relação a essas orientações ou a pouca relevância atribuída por eles aos mesmos. Nesse quesito, cinco cursistas mencionam a *“pontualidade na entrega das tarefas”* (E02), sendo que alguns se referem à exigência de respeito ao prazo de entrega de atividades e outros sugerem ampliação do tempo para entrega de atividades, especialmente as realizadas em grupo. Também são apontadas, pelos estudantes, a participação nas atividades de discussão (E07, E08, E11) e a *“observação das orientações dadas”* (E02). Instrumentos avaliativos, como prova e tarefas foram igualmente elencados pelos educandos como critérios avaliativos.

Assim como nos contextos presenciais, as diferentes percepções expressas pelos discentes em relação à avaliação podem refletir as singularidades de cada tutor conduzir as atividades do grupo, o local e a forma como os princípios, orientações e critérios são comunicados aos estudantes, bem como as desigualdades de compreensão de cada estudante. Portanto, como destacam Moore e Kerasley (2008), é preciso buscar sinais de que os educandos compreenderam as mensagens encaminhadas. Na educação a distância, esses sinais podem envolver mensagens encaminhadas pelos discentes diretamente aos educadores, ou estar implícitos na forma dos cursistas se manifestarem no ambiente.

Outro elemento que evidencia o caráter comunicacional do processo educativo é o *feedback*. Os mesmos cuidados apontados anteriormente se fazem presentes no encaminhamento do retorno avaliativo para os discentes. Três estudantes e três tutores explicitaram a nota como uma das formas de feedback.

Muito criticada e, ao mesmo tempo, muito utilizada, a nota é uma das formas de comunicar a avaliação e pode auxiliar o educando a se situar em relação às expectativas de desempenho e aos objetivos da atividade. De acordo com Hadji (2001, p. 60), “as cifras podem ser úteis... quando se sabe a que objetivo e, portanto, a que valor elas remetem. Assim como a ausência de indicadores cifrados torna a avaliação incerta, o esquecimento dos critérios torna-a impossível...”. Contudo, sob o ponto de vista formativo, além da nota, é imprescindível que o feedback comunique os aspectos em que o trabalho se destaca e os pontos a serem revistos, apresentando sugestões de aprimoramento e, possivelmente, de estratégias que possibilitem ao aprendiz aprofundar seu estudo.

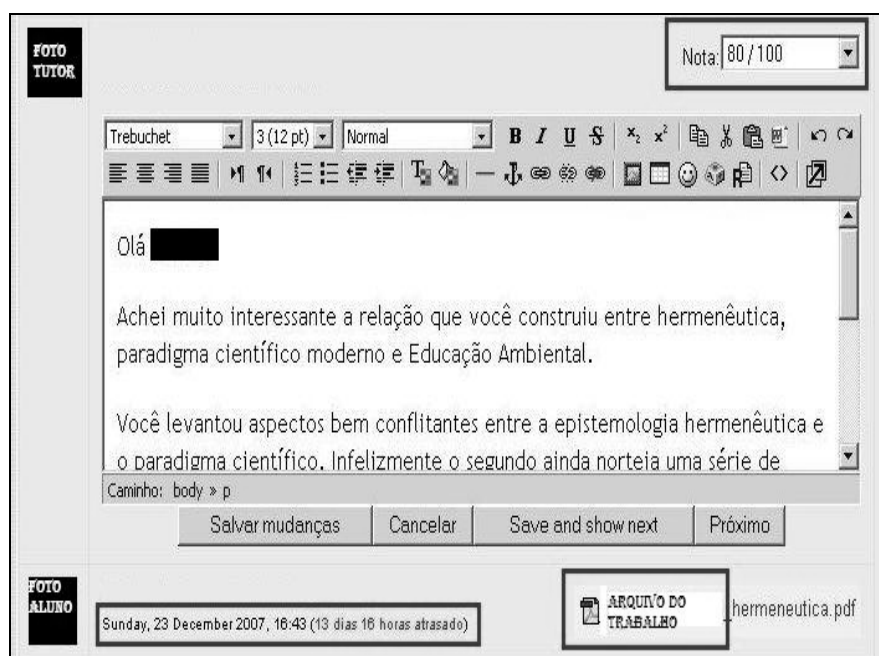
Os docentes são unânimes em afirmar que o *feedback* avaliativo é realizado também a partir de comentários. A resposta de T02 sintetiza as informações dos tutores, ponderando que o retorno ao aprendiz ocorre “*por meio dos fóruns, mensagens individuais e planilha de notas*”. Todos os discentes confirmam essa prática. Como expressa E13, “*os professores sempre enviam suas observações das atividades que realizamos passando a nota junto. Se necessitar alguma correção os professores solicitam e junto passam uma nova data para a entrega do mesmo*”.

No que se refere à comunicação do *feedback* ao aprendiz, é também necessário atentar para a adequação dos recursos tecnológicos à proposta pedagógica de cada curso, visto que os mesmos podem limitar a comunicação docente ↔ discentes.

A maioria dos recursos disponíveis no Moodle está integrada a um sistema de avaliação do ambiente. O sistema, bastante completo, gera relatórios automáticos, permite a inserção de conceitos ou outro tipo de escalas de apreciação (Ex.: muito relevante, relevante, pouco relevante), disponibiliza espaço para *feedback* descritivo, facilita o acompanhamento das atividades entregues (tanto para os tutores quanto para os cursistas) e possibilita a realização de atividades objetivas autocorrigíveis.

De acordo com os estudantes, os meios mais utilizados para *feedback* individual são as ferramentas de avaliação disponível no ambiente, o fórum de discussões e o *e-mail* interno do Moodle. E10, por exemplo, comenta que, “*o sistema moodle oferta vários recursos, mas normalmente [o feedback] se dá através de comentários escritos na própria atividade*” e E12 e destaca as intervenções dos tutores no correio eletrônico e no fórum.

A ferramenta de avaliação do recurso “tarefas” (Ilustração 16) mantém reunidas informações como data de entrega, comparando-a com a data limite prevista para a realização da atividade e identificação, por imagem, do avaliador e do estudante. Permite a atribuição de nota e, junto ao “valor atribuído”, a inserção de comentários, o encaminhamento de arquivos anexados e a inclusão de links. O docente pode salvar o trabalho dos cursistas em seu computador, realizar suas intervenções ao longo do mesmo, e re-encaminhá-lo ao autor. Ambas as versões – original e revisada – permanecem arquivadas no ambiente. Sendo possibilitada a re-entrega de um trabalho, o mesmo pode ser também re-avaliado.



**Ilustração 16:** Ferramenta de avaliação de atividades.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

As avaliações realizadas através dessa ferramenta são compartilhadas apenas entre o tutor e o respectivo estudante (trabalhos individuais) ou grupo (trabalhos colaborativos). As atividades entregues nesse espaços, igualmente, não são compartilhadas entre os discentes. Este pode ser um dos fatores que contribui para o sentimento de “*falta de troca*” manifesta por alguns cursistas. Como expressa A01, “*Estou estudando um tema e a minha interpretação está correta. Porém não tenho contato às percepções dos meus colegas. Não tenho acesso a esses outros caminhos, que, tão corretos quanto os meus, não deixam de ser novas percepções*”.

Por um lado, aumenta-se a privacidade na comunicação entre os docentes e os discentes. Por outro, nem os trabalhos, nem as observações e sugestões

encaminhadas pelo tutor a um estudante se tornam objeto de estudo e referência para os demais cursistas. Em se tratando de propostas pedagógicas que compreendem os processos de ensino e de aprendizagem em sua complexidade, numa perspectiva interacionista e colaborativa de construção de conhecimentos, a impossibilidade de socializar atividades e seus respectivos *feedbacks* pode ser considerada uma limitação do recurso. Como salienta Hoffmann (1993, apud Hoffmann, 1998, p. 108-109), a avaliação qualitativa tem por objetivo “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, discutindo-as, reorganizando-as”. Na medida em que a possibilidade de conhecer e apreciar mutuamente as produções é restrita, também as dimensões comunicativa e formativa da avaliação são coibidas.

O *feedback* do educador é encaminhado para o relatório individual de atividades dos discentes (Ilustração 17), localizado junto ao perfil.

Tópico 1

Material: Plano de Trabalho Módulo 1 GE  
Nunca visto

Material: Introdução ao Módulo 1  
Nunca visto

Tarefa: Atividade 1 - Resenha Crítica

Última atualização: Wednesday, 10 May 2006, 20:38 (4 dias 3 horas antecipado)  
Resenha\_1.doc

Feedback de Professor

TUTOR  
FOTO Saturday, 13 May 2006, 18:29  
Resenha\_1.doc

Nota: 90 / 100

Gostei muito de sua resenha, faço uma breve observação no que tange a globalização, na agilidade das mudanças em função da tecnologia e da competitividade presente no mercado das instituições de ensino, pois traçam um paralelo nas organizações, pois temos que ser competitivos, criativos para sobreviver a este mercado, fortalecendo o nosso pensamento com um foco numa visão mais estratégica.

**Ilustração 17:** Relatório individual de atividades.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

Neste espaço, cada cursista tem acesso a todos os materiais da disciplina, às mensagens por ele encaminhadas e recebidas, às comunicações gerais, aos trabalhos. São destacados também os materiais ainda não explorados e as atividades pendentes. Junto a cada item do relatório constam informações como a data da última atualização do trabalho, a data da avaliação, e o *feedback* do educador (nota e comentários). Contudo, se quiser discutir com o docente essa

avaliação, o discente precisa fazer uso de outro recurso comunicativo, como por exemplo, o *e-mail*.

Em atividades de discussão assíncrona, a avaliação, compreendida enquanto o *feedback* do tutor, é realizada no próprio fórum, numa dinâmica de constantes retornos às mensagens recebidas. O Moodle permite também a inserção de avaliação numérica no fórum ilustração 18, prática adotada por alguns tutores.

Re: Ciclos Biogeoquímicos  
por Aluno A

Os ciclos biogeoquímicos são processos naturais que por diversas formas reciclam vários elementos em diferentes formas químicas do meio ambiente para os organismos, e depois, fazem o processo ao contrário, liberam esses elementos dos organismos para o meio ambiente. Dessa maneira, água, carbono, oxigênio, nitrogênio, enxofre, fósforo, etc., percorrem esses ciclos, unindo os componentes vivos e não vivos da terra.

A matéria pode ser constantemente reaproveitada na natureza, pois quando um animal ou planta morre, bactérias, micro-organismos e fungos que estão presentes nos solos iniciam o processo de decomposição, devolvendo, assim, sais minerais, água, nitrogênio, potássio, sódio, etc., ao solo e ao ar, dando origem novamente ao ciclo.

Os ciclos biogeoquímicos são de fundamental importância para vida no nosso planeta, pois sem a existência deles, muitos dos elementos essenciais para a vida estariam esgotados na natureza, tais como a água doce, oxigênio, nitrogênio, etc.

Podemos salientar que a espécie humana está tendo um papel fundamental na alteração do ciclo das águas e do carbono, na medida em que está acabando com o que ainda resta de florestas e áreas verdes no mundo, que são elementos primordiais para continuidade destes ciclos.

Mostrar principal | Interromper | Apagar | Responder

Avaliações: 90 / 100 | 0 / 100

**Ilustração 18:** Ferramenta de avaliação do fórum de discussões.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

Cinco, dos catorze discentes que responderam ao questionário, apontaram o fórum de discussão enquanto espaço no qual o *feedback* é encaminhado aos estudantes. A ferramenta, sem dúvida, favorece a constituição de espaços propícios para a promoção da avaliação numa perspectiva mediadora e formativa. Ao armazenar os escritos de cada aprendiz e de cada docente, o fórum de discussão fornece elementos que permitem ao educador e ao educando acompanhar as aprendizagens ao longo do processo, observando a evolução das intervenções na medida em que o debate se desenrola. Isso, contudo, não diminui a importância da sistematização pessoal das aprendizagens, através da realização de outras atividades, como produções pessoais e coletivas, resoluções de problemas, estudos de caso, conforme a natureza de cada curso e área de conhecimento.

A dinâmica de debate assíncrono vai ao encontro da proposição de Hoffmann (2003), ao defender que a avaliação não pode estar desvinculada do processo de aprendizagem como um todo. Cada nova intervenção é, ao mesmo

tempo, uma avaliação em relação à mensagem que está sendo respondida e uma nova construção a ser apreciada por todo o grupo.

Compreender a avaliação enquanto processo comunicativo implica ainda em garantir o retorno avaliativo do aprendiz ao docente. Uma das condições para a prática da avaliação formativa consiste na “assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações, questões e sugestões que recebem”. (Perrenoud, 1999, p. 81) Como saber se o aluno compreendeu o *feedback* do docente de forma a utilizar essa informação em seu processo de construção de conhecimento? Como permitir que o mesmo concorde ou discorde do posicionamento do educador e apresente argumentos que validem sua opinião? Essa preocupação é apontada por (Hadji, 2001, p. 110) ao afirmar que

uma via garantida para tornar a avaliação mais formativa é saber captar, portanto, as realizações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas.

Também Nunes e Vilarinho (2006, p. 118) defendem que a “avaliação da aprendizagem só se torna consistente quando se faz em uma relação dialética”, ou seja, docentes e discentes se ouvem mutuamente.

A prática de dialogar sobre o resultado avaliativo é mencionada por T04 ao afirmar que quando envia o *feedback* para os estudantes “a maioria deles faz questão de me dar um retorno sobre a avaliação. Alguns apenas agradecem, mas muitos fazem questão de discutir mais sobre os pontos que eu indiquei que deveriam melhorar, e isso faz com que eles revejam o seu processo de aprendizagem e que busquem melhorar”. E encontra respaldo no discurso de um dos alunos. De acordo com E10, é possível “debater com o tutor/orientador” as dúvidas em relação à avaliação. No entanto, E11, ao apresentar sugestões de melhorias no processo avaliativo, afirma acreditar que “a avaliação deva ser trabalhada e não apenas comunicada em determinados momentos. Tanto o aluno como o professor necessitam do diálogo, da escuta para aperfeiçoarem suas aprendizagens”. Manifesta, portanto, o desejo de que esse diálogo ocorra. Também nessa situação, a divergência de opiniões pode estar relacionada com a maneira como cada tutor e cada estudante se envolvem com o curso.

Ressignificar a educação para atender aos desafios da sociedade atual requer o exercício do diálogo, da argumentação e da compreensão mútua e da ética.

Nessa concepção, a avaliação implica em reciprocidade. Nesse sentido, Primo (2006) defende que a avaliação, em comunidades virtuais de aprendizagem, “não deve ficar apenas a cargo do professor que decide sozinho se o trabalho é melhor ou pior e confere uma nota indiscutível”. É preciso que esteja inscrito num processo contínuo e colaborativo de aprendizagem.

### **6.3 Ambiente virtual de aprendizagem – favorecendo a aprendizagem colaborativa através da auto-avaliação e da avaliação mútua**

Na revisão bibliográfica sobre “educação a distância”, apresentada no terceiro capítulo, aponta-se que, o advento da *internet* impulsionou o repensar dessa modalidade educacional. Diversos estudos realizados a partir de então defendem que as instituições invistam nas possibilidades comunicacionais interativas das tecnologias digitais da informação e da comunicação, promovendo situações de aprendizagens pautadas na perspectiva do estabelecimento de comunidades virtuais de aprendizagem. Palloff e Pratt (2002) destacam que, na constituição de comunidades de aprendizagem, a colaboração deve fazer-se presente também na avaliação. Os autores propõem que os discentes sejam incentivados a se auto-avaliar constantemente e a se manifestar em relação às ações e produções dos demais integrantes do grupo – incluindo os educadores. Propõe também que nas atividades auto-avaliativas cada educando seja convidado a refletir sobre seu envolvimento e sua contribuição para o crescimento do grupo.

A importância da interatividade e do ato comunicativo no processo de avaliação é ressaltada também por Silva (2006). O autor observa que, mais do que tecnologia, o paradigma educacional que norteia a ação docente e discente é determinante no estabelecimento de práticas avaliativas emancipadoras. Chama a atenção para a importância do comprometimento mútuo de professores e estudantes no processo avaliativo e propõe que em situações de aprendizagem *online*, a forma, os instrumentos e critérios de avaliação sejam estabelecidos cooperativamente. Além disso, considera que o processo avaliativo inclui auto-avaliação, avaliação do grupo, avaliação do professor, histórico quantitativo e histórico qualitativo. Na mesma direção, Versuti (2004) propõe que, em situações de aprendizagem *online*, a escolha dos ambientes virtuais contemple sistemas que primem comunicação interativa, pela auto-avaliação e pela avaliação do aprendizado significativo.

Um dos limites do ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo SENAC, já mencionado no quarto capítulo, é a inexistência de uma ferramenta que permita a organização de *portfólio* individual e/ou coletivo. O Moodle contempla, contudo, outros recursos que podem ser utilizados no intuito de promover a socialização das produções de cada estudante e estimular a dinâmica de avaliação entre os pares. Nesse sentido, destacam-se duas ferramentas, que, por sua estrutura técnica, favorecem a co-avaliação: o glossário e o laboratório de avaliação.

Para Santos (2006), ferramentas que permitem aos estudantes socializarem e discutirem seus trabalhos, quando associadas a uma proposta metodológica cooperativa, favorecem as dinâmicas de auto-avaliação, co-avaliação e hetero-avaliação. Por hetero-avaliação, a autora compreende a avaliação realizada por alguém mais experiente em relação ao objeto de estudo. Em geral, o docente (professor ou tutor) responsável pela condução das atividades. A co-avaliação consiste numa proposta através da qual os estudantes se avaliam mutuamente, interferindo de forma cooperativa nas produções dos pares. A auto-avaliação diz respeito ao processo através do qual o avaliador é o próprio autor da produção a ser avaliada. De acordo com Masetto (2003, p. 154), a auto-avaliação pode ser concebida enquanto “a capacidade das pessoas de se aperceberem de seu processo de aprendizagem e serem capazes de oferecer a si mesmas as informações necessárias para desenvolver suas aprendizagens”.

Santos (2006) argumenta, também, que uma das maneiras de qualificar o processo avaliativo em ambientes *online* e, conseqüentemente, a aprendizagem, ocorre através do emprego de ferramentas que potencializem


a visibilidade da produção de cada sujeito e que ele possa compartilhar com todo o grupo-sujeito sua produção, sendo simultaneamente autor e avaliador não só da sua própria autoria e produção como também da produção e autoria de seus pares. Quando afirmamos que a avaliação formativa é um ato interativo acreditamos que cada sujeito que é avaliado deve também ser um sujeito que pode e deve avaliar. (Santos, 2006, p. 320)

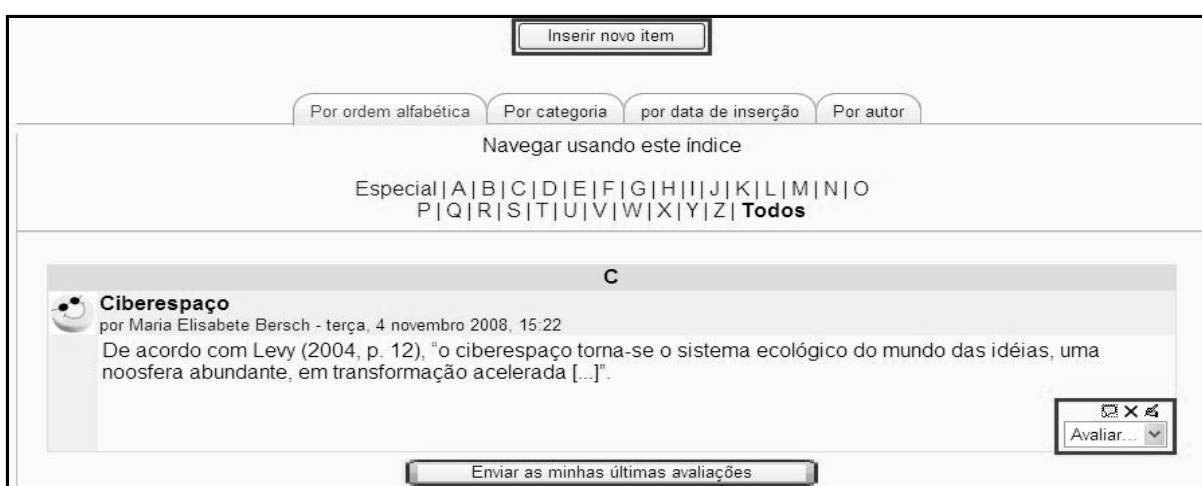
A auto-avaliação e a avaliação entre pares são, portanto, desejáveis e relevantes sob a perspectiva da avaliação formativa.

O glossário, uma das ferramentas de trabalho em grupo do Moodle, permite a sistematização colaborativa de conceitos explorados ao longo do curso. Todos os participantes têm permissão para incluir novas palavras no glossário, apresentando seu entendimento sobre as mesmas. Junto a cada novo item, podem ser inseridos



anexos, independentemente do formato do arquivo, e links, possibilitando, portanto, a inclusão de recursos multimídia.

Ao criar um glossário (Ilustração 19), também é possível determinar quem tem permissão para editá-lo (tutores, estudantes ou determinados grupos), adicionando, removendo e avaliando itens. O ícone , situado no canto inferior da página, possibilita a inserção de comentários por parte de tutores e docentes. Dessa forma, a definição proposta por um dos participantes para um conceito pode ser apreciada e complementada pelo comentário de outro.



**Ilustração 19:** Ferramenta Glossário – avaliação.

**Fonte:** Moodle – ambiente de teste da mestrandia.

Ao participar da elaboração de um glossário coletivo, cada sujeito é desafiado a estabelecer relações entre um novo conceito e seus conhecimentos prévios, sistematizar e expressar suas aprendizagens por escrito, avaliar as soluções apresentadas pelos demais cursistas e negociar significados com o grupo. Assim, ao confrontar seu posicionamento com outros pontos de vista sobre o mesmo objeto de estudo, reconhece que o conhecimento é sempre provisório e validado socialmente em decorrência de sua pertinência contextual.

O Laboratório de avaliação, por sua vez, consiste num recurso através do qual os estudantes submetem sua produção à apreciação de outros discentes e do tutor. Toda atividade vinculada a essa ferramenta pode ser avaliada, tanto com comentários quanto através de nota, pelos demais participantes. A dinâmica pode prever auto-avaliação, avaliação de todos-sobre-todos e avaliação por grupos.

Santos (2006, p. 329) ressalta, contudo, que em grande parte das situações educacionais, “a avaliação ainda é uma prática unidirecional – no máximo


bidirecional – entre professor e aluno e vice-versa”; por isso, nem sempre os estudantes estão preparados para realizar a auto-avaliação e a co-avaliação. A orientação do educador, explicitando e discutindo os critérios avaliativos é relevante para que a dinâmica favoreça a (re)construção constante e colaborativa de conhecimento. Na ferramenta “Laboratório de avaliação” (Ilustração 20), o educador, ao criar uma tarefa, define a forma de expressão dessa avaliação (conceito, escala de valores, comentário), e os elementos (critérios) a serem observados por ocasião da apreciação dos trabalhos. O recurso é menos intuitivo, requerendo do educador e dos educandos maior conhecimento técnico do ambiente, o que pode gerar desconforto inicial com seu uso.

**Ilustração 20:** Laboratório de avaliação - edição dos critérios de avaliação.

**Fonte:** Moodle – ambiente de teste da mestranda.

Ao acessar a atividade enviada por outro integrante, o estudante se depara com uma tela (Ilustração 21) onde estão discriminados os critérios pré-estabelecidos pelo grupo. Para cada elemento elencado, há um espaço de *feedback* e/ou nota correspondente e, no final do formulário, encontra-se uma caixa de texto que possibilita o registro de um comentário geral sobre o trabalho.

Após a apreciação da atividade, tanto o avaliado quanto o docente podem tecer considerações sobre os comentários realizados pelos colegas a respeito de uma tarefa entregue. Assim, cada sujeito tem o direito de manifestar sua concordância ou discordância em relação às colocações dos demais participantes sobre sua produção, contra-argumentando as críticas recebidas. Além disso, o professor poderá estimular os discentes a rever seu trabalho a partir das análises propiciadas pelo grupo, possibilitando a re-entrega do mesmo.

<b>Avaliação</b>	
quinta, 8 outubro 2009, 10:14	
<b>Elemento 1:</b>	Respeito a autoria. <span style="float: right;">Peso: 1.00</span>
<b>Nota:</b>	<input type="text" value="0"/>
<b>Feedback:</b>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
<b>Comentário geral:</b>	<input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/>
Anexo 1:  php.pdf	

**Ilustração 21:** Laboratório de avaliação - tela de avaliação do aluno.  
**Fonte:** Moodle – ambiente de teste da mestranda.

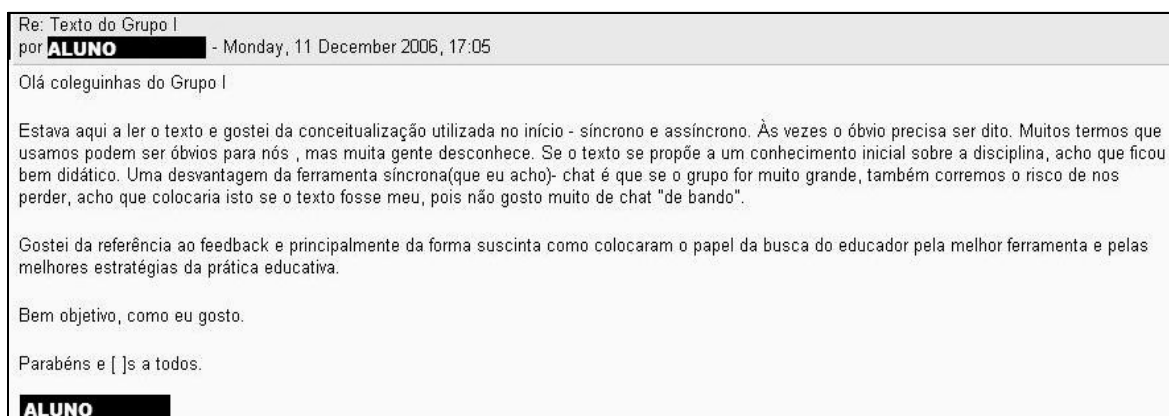
Ao discorrer sobre avaliação, Hoffmann (1998, p. 22) destaca que a mesma, sob a perspectiva da construção do conhecimento, objetiva a “tentativa permanente de superação e abertura infinita a novas possibilidades de entendimento”. Para a autora (Idem), na medida “em que os alunos estiverem expostos a uma exploração mais rica e ampla do seu meio, bem como sofrerem provocações significativas de natureza intelectual, maior abertura ocorrerá a novas possibilidades de entendimentos”. Ambos os recursos, glossário e laboratório de avaliação, viabilizam a organização de práticas pedagógicas que, além de promover a socialização das produções dos estudantes, desafiam os mesmos a explorar, analisar e posicionar-se frente às contribuições dos demais discentes. Ampliam-se, assim, as possibilidades de exploração do ambiente educacional, enriquecido pelos comentários mútuos, pelas contribuições de cada cursista e pela divergência de pontos de vista. A co-avaliação e a auto-avaliação contribuem, igualmente, para fortalecer o comprometimento de cada participante com o processo de construção de conhecimento de todo o grupo.

No contexto desse estudo, os recursos do glossário e do laboratório de avaliação têm sido menos utilizados. Observa-se, contudo, que a utilização do fórum tem sido adequada por alguns tutores para ampliar a socialização das produções dos estudantes, possibilitando cooperação e co-avaliação. No ambiente de

aprendizagem dos cursos é possível verificar que, em alguns momentos, ocorre avaliação espontânea entre pares, em forma de comentários postados nos fóruns. Em uma das sessões de discussão assíncrona, cujo trecho está reproduzido na ilustração 22, por exemplo, um estudante aprecia o trabalho dos colegas escrevendo “[...] Acho que ficou bem didático. Uma desvantagem da ferramenta síncrona (que eu acho) – chat é que se o grupo for muito grande, também corremos o risco de nos perder, acho que colocaria isto se o texto fosse meu [...]”.

A interação no fórum é destacada por vários estudantes por sua relevância para a socialização e para a construção de conhecimento, contudo, somente um dos discentes destaca as intervenções dos cursistas enquanto *feedback* avaliativo. O sujeito E09, ao comentar que “o *feedback*, na maioria dos casos, é dado através de sugestão de melhorias **oferecido pelo tutor e pelos próprios alunos**, através de contribuições nos fóruns”, demonstra reconhecer a importância dos comentários dos demais estudantes para sua própria aprendizagem. Essas interações ocorrem de forma informal, sem o objetivo de atribuir valor, mas de colaborar com o crescimento do grupo.

A exemplo da ilustração 22, em geral, os estudantes escrevem propondo questionamentos, apresentando sugestões de melhoria e informações complementares sobre o tema, elogiando e destacando os aspectos que mais lhes chamaram a atenção. A mensagem reproduzida na imagem, postada por um estudante, apresenta a apreciação em relação a um texto produzido pelo grupo, pondera que o mesmo apresenta um nível de profundidade condizente com o objetivo a que se propõe e tece algumas considerações sobre um dos aspectos abordados, sugerindo a inclusão de uma idéia a respeito do *chat*.



**Ilustração 22:** Mensagem avaliativa de aluno no fórum de discussão.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

Nem sempre, contudo, essa interação entre pares é reconhecida em sua dimensão avaliativa. T03, por exemplo, ao ser questionado sobre essa situação, comenta: *“Eu não sei se é uma avaliação. Eu vejo que existe uma competitividade do saber, do conhecimento. Mas construtiva, de uma maneira positiva, muito interessante, em que eles acabam trabalhando e pesquisando pra trazer mais subsídios pra aumentar o conhecimento do grupo e pra contra-argumentar ou rebater algum argumento de um ou de outro. Então não vejo que seja uma avaliação”*. Neste comentário do tutor parece preponderar a preocupação com a dimensão certificativa da avaliação, ou talvez, no módulo em que atua, não tenham ocorrido intervenções discentes avaliativas. Ainda assim, T03 reconhece e destaca a relevância das interações ocorridas nos fóruns de discussão para a qualificação das aprendizagens de todo o grupo.

O participante T05, por sua vez, considera que, *“a avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem, um não existe sem o outro, avaliar é tarefa tanto do professor quanto do aluno e o entendimento desta questão faz toda a diferença na qualidade do ensinar-aprender”*. Tanto a auto-avaliação, quanto a co-avaliação se inscrevem, portanto, na dimensão formativa da avaliação. Na percepção de Hoffmann (1998, p. 121), a auto-avaliação

não pode ser confundida com auto-atribuição de conceitos. Auto-avaliar-se significa, justamente, tomar consciência de suas dificuldades, assumindo um padrão reflexivo de estudo e traçando metas individuais para o alcance dos seus objetivos.

A mesma premissa pode ser estendida para a avaliação entre pares, pois a razão de ser das mesmas está na possibilidade de promover novas aprendizagens, e não na atribuição de valores. Ao oportunizar e estimular a co-avaliação, o docente propõe que a colaboração e a cooperação também nas atividades de produção individual. Na medida em que discute suas produções através de atividades cooperativas e colaborativas, o aprendiz reconhece que o conhecimento por ele construído é permeado pelo discurso de muitos outros sujeitos – pessoas com quem convive no cotidiano, participantes do curso, teóricos com os quais teve contato. Nessa perspectiva, pelo exercício da auto-avaliação e da co-avaliação, o sujeito se envolve em processos coletivos de reconstrução de significados.

**1** Re: Aqui é o 'ponto final' da gincanal!  
 de: ALUNO 2 - Sunday, 17 December 2006, 20:36

Olá Grupo 3 - ou grupo INTEGRANTES DO GRUPO

belíssimo texto! Altíssimo nível!! Parabéns!!!

Dá vontade de ler e reler, reler, reler...

Não foi fácil mas destaquei o texto a seguir como um dos que mais gostei:

"A informação e a comunicação, como grandes diferenças do nosso tempo, induzem a sociedade a comportamentos que buscam na Informação o *status* de poder. No entanto, sabemos que a informação não é automaticamente convertida em conhecimento. A produção do conhecimento é obtida em processo de *existencial-aprendizagem*, como um sistema de *in-put* e *out-put* onde as informações comunicadas são processadas e transformadas em conhecimentos, habilidades, atitudes, etc."

Além de tudo, a escrita de vocês de "um quê" de poética... Os parágrafos são perfeitamente integrados, a finalização é linda, a linguagem possui uma unidade: perfeito!

Com carinho e admiração.

**ALUNO 2**

**2** Re: Aqui é o 'ponto final' da gincanal!

Olá pessoal do grupo 3. Olá minha colega de trabalho [REDACTED].

O texto me leva a reflexão que existe uma correlação positiva entre o tempo e o espaço no compartilhamento dos interesses das comunidades independente de suas pretensões políticas.

Mesmo crítico, é bastante otimista na medida que leva a crer que as benesses da evolução chegarão a todos.

Será mais rápido para uns como consequências de políticas acertadas, mas com certeza acontecerá a todos.

Cronologicamente bem colocado, mostra-nos que no fim mostra a história nos leva para um mundo melhor.

Só não acredito mas também concordo. Parabéns:

**ALUNO 3**

Mostrar principal | Interromper | Apagar | Responder

---

Avaliação e nota do grupo 3

Muito bem, grupo 3CL (excelente tirada, [REDACTED]), como disse muito bem a [REDACTED], um grupo de "filósofos" tinha mesmo que produzir um texto tão belo. Mas, além de muito bem escrito, está muito pertinente à discussão que se estabeleceu sobre o tema. *Cibercultura* é isso aí mesmo, vocês são um excelente exemplo disso. Parabéns.

Nota: 10,0

Beijocas, queridos.

**TUTOR**

**Ilustração 23:** Mensagens avaliativas no fórum de discussão.

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem dos cursos analisados.

A ilustração 23 apresenta dois trechos de um diálogo ocorrido no fórum, numa dinâmica pela qual grupos de alunos apresentaram textos coletivos produzidos através da ferramenta *wiki*, submentendo-os à apreciação dos demais participantes.

Ao mencionar o comentário avaliativo dos discentes no momento em que apresenta seu retorno em relação ao trabalho de estudante ou um grupo, o tutor reconhece e estimula a co-avaliação. Contudo, é preciso ter presente que a avaliação entre pares exige que "os alunos tenham um alto grau de maturidade e seriedade" (SANTOS N., 2006, p. 247). Maturidade para compreender o erro e as críticas enquanto parte do processo de construção de conhecimento, para aprender com os pares, seriedade para argumentar sua apreciação em relação aos trabalhos

dos colegas. Requer também o estabelecimento de um clima de confiança e comprometimento, em um exercício constante da ética e da compreensão mútua.

Cabe ainda salientar que, em qualquer situação de aprendizagem, como propõe Hadji (2001, p. 63), uma das finalidades da atividade de avaliação é “contribuir para tornar o aluno cada vez mais autor de suas aprendizagens”, desenvolvendo, dessa forma, autonomia para aprender constantemente.

Ao mesmo tempo em que a autoria se processa como a revelação das interpretações mais particulares de cada estudante, apresenta um viés social de construção coletiva. Ser autor é colocar-se em diálogo com o outro e reconhecer a riqueza dessa contribuição em sua produção. É sentir-se desafiado a estabelecer relações com referenciais teóricos, buscando fundamentar e validar seus argumentos. Através da auto-avaliação e da co-avaliação, na relação dialógica com o outro e consigo próprio, o estudante é encorajado a assumir a autoria de sua produção e de suas aprendizagens, desenvolvendo cada vez mais a autonomia intelectual. Assim, como propôs T05, o processo avaliativo é compreendido em sua relação com o processo de aprendizagem - “*um não existe sem o outro*”, da mesma forma que um qualifica o outro.

#### **6.4 Avaliação e mediação pedagógica: compromisso com a aprendizagem**

Tanto na educação presencial quanto em EaD, diferentes estudos têm apontado para a necessidade do desenvolvimento de estratégias avaliativas que contemplem o processo educativo em sua complexidade, sendo esse contínuo, e considerando a totalidade das atividades desenvolvidas pelos educandos durante o curso. Conforme Primo (2006, p. 48),

para o desenvolvimento de cursos *online* problematizadores e dialógicos, a interação mútua deve ser valorizada e o trabalho autoral e cooperativo dos alunos fomentado. A avaliação deve ser contínua, levando em conta todas as atividades desenvolvidas na rede. Todos os trabalhos escritos, os relatos nos diários de bordo (ou blogs), os debates em *chats*, listas de discussão, fóruns, entre outros serviços, bem como as contribuições de links e textos para a biblioteca do curso a distância devem ser acompanhados e avaliados pelo educador.

A avaliação, nessa concepção, contempla aspectos relacionados ao conhecimento que cada indivíduo constrói, assim como referentes a seu

comprometimento com o crescimento do grupo, promovendo o desenvolvimento de uma nova cultura de aprendizagem. As diretrizes nacionais do SENAC (GONÇALVES et al, 2004, p. 71) consideram que, sob a ótica formativa, “a avaliação é mais abrangente e, levando em conta as múltiplas inteligências, centra-se naquilo que os estudantes produzem, demonstram e expressam em seus diferentes momentos, mediante instrumentos variados”. Essa proposição encontra respaldo em Hoffmann (2003), ao defender que o processo avaliativo deve oportunizar múltiplos momentos para o educando expressar suas idéias, promover discussão entre os estudantes, prever a realização de trabalhos em grupo e atividades individuais. Salienta, contudo, que é fundamental garantir o acompanhamento individual e um retorno constante e significativo.

Os sujeitos que responderam ao instrumento de coleta de dados desse estudo, discentes e docentes, em sua maioria, corroboram que a avaliação leva em consideração atividades individuais e colaborativas e as participações nas discussões síncronas e assíncronas. E11, por exemplo, informa que “*somos avaliados pelas participações individuais e coletivas, quer em tarefas escritas, quer em fóruns de discussão, quer em trabalhos em grupo*”. Além das atividades avaliativas presenciais que contemplam o conteúdo do curso como um todo, são mencionados produção textual individual e coletiva (*wiki*), trabalhos de pesquisa, tarefas, participação nos fóruns e *chats*. E09 sintetiza que, “*como instrumentos de avaliação são utilizados os mesmos instrumentos que promovem a aprendizagem*”. No contexto educacional desse estudo os docentes buscam considerar, na avaliação, o desempenho e a “*participação efetiva*” (T02) dos estudantes nas diferentes atividades propostas. Dessa maneira, uma mesma atividade oportuniza novas aprendizagens e integra o processo avaliativo. Como propõe Hadji (2001, p. 91), “*uma boa tarefa de aprendizagem é ipso facto uma boa tarefa de avaliação*”.

O acompanhamento continuado do desempenho dos estudantes, contudo, não garante o caráter mediador e formativo desse processo. Atribuir nota a cada uma das atividades realizadas pelo estudante ao longo do curso e, a partir delas calcular a média não pode ser compreendido como sinônimo de avaliação formativa. Como coloca Hadji (2001), o que caracteriza e diferencia a avaliação formativa é a intenção do avaliador, a pré-disposição dos aprendizes para rever suas aprendizagens e, conseqüentemente, as ações decorrentes da análise de cada atividade. O que a distingue, portanto, da avaliação classificatória é o compromisso com a aprendizagem. Como propõe Silva (2006, p. 27), pela avaliação



educador e aprendizes estarão em situação de reflexão permanente na trajetória de construção do conhecimento. A ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, num processo por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo no próprio ato da avaliação.

Nesse sentido, o processo avaliativo somente se completa na medida em que a constatação das construções e das dificuldades dos estudantes, realizada a partir da análise das atividades, resultar na regulação da mediação pedagógica, traduzindo-se em ações que desafiem os participantes a buscar novas reflexões. Como discorre T04, *“a contribuição maior da avaliação é a oportunidade de rever o processo de aprendizagem e buscar melhorar a partir disto”*. Essa também é a tese defendida por Hoffmann (1998), ao afirmar que o sentido maior da avaliação encontra-se

entre uma tarefa e outra do estudante à medida em que o professor oportuniza novas vivências, novas leituras, discussões, outros procedimentos que desafiam o estudante a pensar nas respostas construídas. A finalidade da avaliação passa a ser a de desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos. (Hoffmann, 1998, p. 59)

Essa dimensão perpassa as respostas dos cinco tutores que contribuíram com o estudo. É abordada nos projetos pedagógicos dos cursos e encontra respaldo no discurso dos estudantes. De acordo com o projeto do curso de Especialização em Educação Ambiental (SENAC. DN, 2005c, p. 18), *“num movimento contínuo, essa avaliação irá desencadear uma reflexão a partir da qual o aluno poderá repensar e replanejar sua aprendizagem, corrigindo possíveis falhas, desencadeando uma ação que será, mais tarde, avaliada, refletida, replanejada e assim por diante”*.

A maioria dos discentes considera que, nos cursos em que cada um está matriculado, a proposta avaliativa adotada contribui para a qualificação da aprendizagem. Na percepção de E11, esta qualificação ocorre porque o processo *“avalia a interação que ocorre entre os alunos e suas idéias, e deixa que os alunos possam se manifestar com liberdade, sem conduzir ninguém por este ou aquele caminho. As interações que se realizaram, as intervenções feitas e o trabalho no ambiente favorecem uma qualificação no aprendizado”*. Da mesma forma, o discente E08 destaca que o processo de aprendizagem é potencializado pela avaliação *“porque a interação que há entre os integrantes do curso, inclusive dos tutores,*

*enriquece a construção do conhecimento de cada um, que tem oportunidade de embasar e até alterar suas idéias a partir de outras*". Essas respostas merecem destaque especial pela relação que se estabelece com as questões discutidas no quinto capítulo e nos itens 6.2 e 6.3, que versam sobre avaliação, interação e aprendizagem. Ambos os cursistas salientam, em seu discurso, a avaliação como motivadora das interações que ocorrem entre os participantes, favorecendo o desenvolvimento de uma postura cooperativa de construção de conhecimentos. O participante E14, por sua vez, compreende que a avaliação contribui com a aprendizagem porque são propostas atividades através das quais *"colocamos em prática o que foi visto"*.

Contudo, alguns discentes divergem dos demais. E04 afirma que a avaliação *"poderia ser melhor porque as discussões em chats por exemplo são inócuas, se apresento dificuldades em participar em tempo real, o que é comum pois dependemos da máquina(computador) e provedor, perco as colocações, o tempo de ação e manifestação são diferentes, não gosto pois pouco proveito tiro dos chats"*. É interessante constatar que os três cursistas, ao responderem um questionamento sobre avaliação, abordam situações de aprendizagem, evidenciando que o que foi afirmado em relação aos instrumentos de avaliação – todas as atividades realizadas integram o processo avaliativo. Também E12 manifesta ressalvas em relação ao processo avaliativo. O participante expressa: *"eu acredito que a avaliação não se faz de momentos, mas de uma continuidade. Creio que a proposta avaliativa do curso está deixando-nos (alunos) um pouco sem feedback"*. O discurso deixa transparecer que o caráter contínuo da avaliação em alguns momentos não se concretiza. O aprendiz enfatiza a importância do *feedback* avaliativo para a aprendizagem.

O *feedback* avaliativo é apontado pelos tutores e estudantes como um dos elementos mais importantes do processo avaliativo. Moore e Kearsley (2008) apontam que os educandos alimentam expectativas em relação ao retorno dos tutores para as tarefas realizadas, dentre as quais destacam a indicação de aspectos que possam ser aprofundados, incentivo, retorno preferencialmente antes da data de entrega da próxima atividade a ser realizada. Diferentes expectativas contribuem para que as percepções e a satisfação dos cursistas em relação a essa questão sejam múltiplas, como deixa transparecer a análise dos questionários.

Todos os participantes reconhecem, em seus depoimentos, a imprescindibilidade do mesmo para a qualificação do processo de aprendizagem, e apresentam considerações sobre as condições necessárias para que esse "ganho"

seja real. Uma dessas condições é o momento em que o estudante recebe o retorno do tutor sobre seus trabalhos e suas intervenções. No dizer de E04, o *feedback* só contribui com a aprendizagem “*quando feito após o recebimento da tarefa enviada, pois o outro, sendo enviado só no fim do bloco, em nada contribui*”.

Conforme Masetto (2003, p. 150), o *feedback* com as informações do professor em relação aos trabalhos dos educandos “não poderá vir depois e apenas em forma de nota”, uma vez que essa não oferece as informações necessárias para promover a construção de novas aprendizagens. Para o autor, “é preciso que venha imediatamente e como informação descritiva, escrita ou oral, que permita o diálogo entre professor e aluno. Ao aluno, para perceber o interesse do professor pela sua aprendizagem e não apenas por melhorar sua nota; ao professor, para escolher a melhor orientação para aquele aluno ou para aquele grupo”. Enquanto parte de um processo de avaliação formativo, também o *feedback* deve ser contínuo, pois, como destaca Perrenoud (1999), a coerência, a continuidade e a adequação das intervenções do educador constituem condições para que se diminua a distância entre teoria e prática, promovendo a avaliação formativa.

Em relação a esse aspecto, há divergências entre os participantes, indicando que a prática pedagógica é distinta em cada módulo. De acordo com T04, “*após a correção de cada atividade é dado feedback ao aluno através de mensagem individual, ou no espaço específico que determinada atividade dispõe para a postagem da nota e dos comentários do professor*”. Corroborando a afirmação do tutor, E14 entende que o retorno é bastante imediato, pois “*logo após a leitura das atividades os professores mandam um relato com observações*”. Ao contrário da maioria dos estudantes, E04 declara que “*as avaliações, em sua maioria, são feitas no final, apenas com a nota, penso que avaliação deve ser feita em cada tarefa, em cada execução para alcançar o aluno*” e quando os comentários “*dos professores vem a destempo, pouco ou nada contribuem para minha própria avaliação de atuação em termos de conteúdos utilizados, interpretações e conclusões*”. O mesmo cursista comenta, em outro momento, ao discorrer sobre o retorno apreciativo do educador para as atividades realizadas, que “*recebemos e-mail do tutor com nossa avaliação. Alguns tutores a fazem em cada tarefa entrega, outros só no final do bloco*”. Da mesma forma que a postura docente é singular, também é possível perceber que as expectativas em relação ao *feedback* e as ações discentes decorrentes também variam de acordo com o 'jeito de ser e estar no curso' de cada

aprendiz, pois algumas das opiniões divergentes expressam o pensamento dos estudantes matriculados em um mesmo curso.

Outra condição apontada pelos discentes como requisito para que o *feedback* contribua com a promoção de novas aprendizagens diz respeito ao conteúdo da mensagem. Hoffmann (2003) alerta que o retorno avaliativo deve auxiliar o educando a localizar as dificuldades de aprendizagem e oportunizar reflexões que promovam a descoberta de soluções mais adequadas para determinadas situações. Para E01, “*a partir do momento que as deficiências são apontadas, tenho a oportunidade de revê-las e/ou acrescentar ao conhecimento já construído*”. Essa opinião é compartilhada por E09. Também E07 considera que o *feedback* tem sido significativo “*porque relembra e pontua aspectos positivos e elucida os aspectos que talvez esteja incorretos*”. Novamente E04 se posiciona de forma diferenciada. Ao apresentar sugestões de melhorias em relação ao processo avaliativo, o discente propõe que “a cada tarefa designada, cada aluno, depois de a remeter ao seu tutor, deveria receber desse uma avaliação quanto ao conteúdo, conclusões, pesquisa, opinião. Não quero a nota, quero saber se estou me aprofundando o suficiente nos assuntos e *se estou sendo clara em minhas posições e conclusões*”.

Para Hoffmann (2003, p. 56), sob a ótica da avaliação construtiva, “ao invés do certo/errado, e da atribuição de pontos, [é preciso] fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções” (p. 56). Mais do que expressar os resultados, o *feedback* é compreendido enquanto elemento promotor de auto-avaliação e de aprendizagens. Favorece a auto-avaliação na medida em que, a partir dele, o educando reflete sobre seu desempenho e as estratégias de estudo empregadas ao longo do curso. Impulsiona novas aprendizagens quando orienta a superação das dificuldades e apresenta novos problemas, novos desafios.

De acordo com Perrenoud (1999), quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um docente, assim como a forma com que essas são comunicadas ao estudante, interferem no estabelecimento de um processo de avaliação formativa. Emerge novamente a importância do educador desenvolver a habilidade comunicacional escrita para que as considerações apontadas pelos avaliadores sejam claras o suficiente para orientar e motivar uma nova ação. Essa habilidade comunicacional é abordada no Manual do Coordenador e do Tutor (SENAC.DN, 2006, p. 31), o qual destaca que o docente precisa

estar preparado para dar *feedbacks* substanciais aos alunos, sem precisar, necessariamente, responder a cada uma das apresentações pessoais. Responder ao aluno de forma pública (fórum) quando o *feedback* não ferir o direito de privacidade do aluno e for uma oportunidade de aprendizagem para todo o grupo. Caso contrário, o tutor deverá responder de forma privada (*e-mail*).

A sensibilidade de distinguir a melhor forma de encaminhamento do *feedback* em cada situação é outra competência necessária ao profissional que atua em situações de aprendizagem não-presenciais. Como reforça T05, no que se refere à educação a distância, é preciso dispender uma atenção especial para com o ato comunicativo, pois “*se os resultados da avaliação não forem considerados (e comunicados aos alunos) a contento, isso certamente debilitaria o curso*”.

Ao discutir a aprendizagem, Hoffmann (2003) ressalta a importância de o educador manter registros de suas observações em relação ao desempenho de cada estudante. Afirma ainda que o avaliador precisa desenvolver a habilidade de “transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento” (p 56). Argumenta que “se o professor fizer apenas o registro das notas dos alunos nos trabalhos, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada alunos apresentou, o que ele fez para auxiliá-lo a compreender aquele aspecto”. (2003, p. 92). Mesmo na educação *online*, que se caracteriza pela possibilidade de armazenamento e de mapeamento das postagens de todos os participantes e da respectiva disponibilização dessas informações para acesso constante, os registros constantes das observações do educador se fazem relevantes. Em virtude do grande volume de materiais escritos, pode tornar-se inviável, ao educador, retomar toda a trajetória de um estudante ao longo do curso. O *feedbacks* escritos e arquivados de forma adequada no ambiente constituem uma das formas de manter e organizar esses registros, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento do grupo e subsidiando a regulação das aprendizagens através da proposição de novas ações educacionais.

Uma vez que, na perspectiva de autores como Hadji (2001) e Hoffmann (2003) o diferencial a avaliação mediadora e formativa se traduz no compromisso com a aprendizagem, pressupõe-se, portanto, que, a partir do *feedback*, decorra um movimento reconstrutivo. Através do questionário, buscou-se conhecer a percepção dos tutores sobre as iniciativas dos discentes para rever sua aprendizagem. Os docentes são unânimes em considerar que essas iniciativas podem ser evidenciadas

nas atitudes de muitos cursistas. T05 aponta que essas iniciativas podem ser evidenciadas principalmente em dois momentos: “quando conseguem [os estudantes], a partir do conhecimento e aceitação do próprio erro, “acertar” e quando procuram formular outras hipóteses na busca da aprendizagem”.

De acordo com T03, é comum nos cursos de pós-graduação EaD da unidade, os discentes se preocuparem em refazer atividades a partir do retorno avaliativo do educador. Na visão do tutor, essa prática é motivada pela expectativa em alcançar uma nota mais alta e pelo interesse em desenvolver as habilidades e competências requeridas pela atividade. Afirma, também, que altera, ao longo do módulo, a nota atribuída a uma atividade na medida em que o aluno a refaz e re-entrega. T02, igualmente, assevera oportunizar ao discente que “*não atingiu os objetivos propostos por cada atividade [...] a chance de retornar aos estudos e refazer coerentemente a atividade proposta*”. Essa percepção encontra também reflexo entre os educandos. E10 comenta que o *feedback* “*fornece novos elementos para reflexão*”. O estudante E03, por sua vez, afirma que a partir do retorno do tutor, consegue “*fazer o monitoramento do aproveitamento, tanto quantitativa como qualitativamente*”, enquanto E09 comenta que a proposta avaliativa do curso “*faz refletir e analisar os meus conceitos e a minha opinião*”.

Ambos os depoimentos destacam a idéia de refazer atividades. Contudo, nem sempre a ação decorrente da avaliação corresponde ao refazer a atividade. Em muitas situações, os elementos apontados no *feedback* concorrem para a qualificação de trabalhos posteriores. No dizer de E05, “muitas vezes o professor “capta” e “destaca” algum ponto específico das “tarefas” que pode ser importante em outras atividades do curso. Como explicita T01, os alunos revêm as aprendizagens a partir do *feedback* recebido “*pelos atividades seguintes que apresentam*”. Essa premissa é apontada por Hoffmann (2003), ao argumentar que, a partir do retorno avaliativo, não necessariamente o estudante precisa refazer uma tarefa, mas as observações do educador devem oferecer indícios para que as próximas atividades sejam qualitativamente melhores.

As aprendizagens decorrentes da avaliação, contudo, não dizem respeito somente aos cursistas. O *feedback* e o processo avaliativo constituem, igualmente, um compromisso de aprendizagem para os tutores. Também esses, enquanto sujeitos do processo educativo, aprendem, investigando e repensando sua ação docente. Para Mare Bru, (1994, apud Hadji, 2001, p. 20-21), “o professor, assim como o aluno, deve poder ‘corrigir’ sua ação, modificando, se necessário, seu

dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior ‘variabilidade didática’.

Nesse sentido, a avaliação contribui com a qualificação do processo de aprendizagem na medida em que desafia o educador a refletir sobre a ação docente. O tutor T04 pontua que *“a avaliação ajuda o professor a saber, como estão os seus alunos, podendo ele, também, revisar a sua prática para atender a demanda dos mesmos, o que sem avaliação talvez ele não tivesse percebido”*. Essa idéia transparece também no discurso dos demais tutores. É, portanto, fundamental que o educador oportunize aos discentes avaliar a disciplina. Outrossim, é preciso aprender a observar sinais que evidenciem se a forma de conduzir os trabalhos está correspondendo às expectativas de construção do conhecimento. O participante T02 pondera que *“a partir do acompanhamento da apropriação do conhecimento pelo aluno, o professor tem condições de avaliar o seu desempenho”*.

Alguns tutores afirmam que, a partir dos resultados avaliativos, buscam rever as estratégias de aprendizagem. Exemplificam essa prática a partir da introdução de atividades complementares (fórum), e de modificações nas orientações das atividades. Como salienta T05, *“uma das funções principais da avaliação é a de proporcionar o replanejamento não só das estratégias, mas de todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem”*. O docente argumenta que a proposta avaliativa *“é bastante dinâmica, segue alguns princípios gerais importantes, mas se renova a cada edição dos cursos (ou de disciplinas dos mesmos), através da incorporação de novos instrumentos e até mesmo de novos critérios*.

Da mesma forma, para T01, a avaliação contribui para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que faz *“os/as tutores/tutoras pensarem em novas estratégias que facilitem o aprendizado e fazendo os alunos/as alunas a refletirem sobre seus trabalhos e posturas”*. O mesmo tutor, contudo, em outra questão afirma que dificilmente altera a proposta de trabalho, uma vez que essa vem *“pronta”* do departamento nacional. Mas, por ocasião dos TCCs, sente a necessidade de *“ajustar diferentemente minha orientação junto ao/a aluno/aluna, por exemplos: marcar muitos encontros presenciais para aluna encontrar um caminho para seu TCC; propor leituras específicas para aluno com dificuldade de escolher um tema gerador”*.

Os diferentes discursos deixam transparecer, novamente, a complexidade do ser humano e da educação. Em um mesmo contexto, alguns profissionais conseguem desenvolver autonomia para flexibilizar a ação docente, enquanto outros

demonstram maior dificuldade em romper com práticas cristalizadas. Como destaca Hoffmann (1998, p. 36), “a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos”. De forma breve, retomando questões abordadas anteriormente, é possível destacar entre os requisitos necessários para que o tutor tenha condições de repensar e redimensionar sua ação a partir da avaliação: a) conhecimento didático e pedagógico; b) conhecimento na área de atuação; c) conhecimento da proposta do curso e compreensão das concepções que a norteiam; e) condições de trabalho (tempo, orientação) adequadas; d) o compromisso frisado por Hoffman (1998).

É preciso, também, que o docente se sinta comprometido com a proposta na qual atua, buscando constantemente sua qualificação profissional. Como afirma Hoffmann (1998, p. 32),

um olhar construtivo em avaliação articula-se ao desejo político do educador, que se traduz no compromisso de aprofundamento teórico, de uma atualização permanente e contextualizada e de uma consciência humanizadora sobre a realidade social.

Além disso, faz-se necessário que se estabeleça uma relação mútua de confiança entre a instituição e o docente, de forma que esse sinta que detém autonomia para tomar decisões que envolvam a proposição de mudanças no planejamento original de trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que, assim como a experiência educativa presencial reflete sobre a cultura da aprendizagem de situações de aprendizagem *online*, o inverso também ocorre. Essa proposição é apontada por T03 ao afirmar, que atuar neste curso a distância fez com que questionasse sua ação enquanto professor. Esse questionamento não se refere a aspectos tecnológicos, mas a compreensão do papel do professor frente ao conhecimento. T03 afirmou que a oportunidade de trabalhar em cursos a distância lhe permitiu “*ver um universo diferente*”.

Os argumentos apresentados no decorrer desse trabalho apontam que, assim como na educação presencial, a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos a distância implica também em ressignificar constantemente a proposta avaliativa. No terceiro capítulo são apontados, a partir das reflexões de Morin (2001), como alguns dos desafios da educação contemporânea: o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma frente ao



conhecimento; a percepção da pertinência do conhecimento para sua validação social; a capacidade de lidar com a incerteza e com a provisoriedade dos saberes compartilhados socialmente; o aprendizado da condição humana e, conseqüentemente, da identidade terrena; a necessidade de educar para a compreensão e para a ética. A avaliação, buscando atender a esses desafios, precisa ser compreendida em sua dimensão formativa, e concretizar-se em uma prática que, oportunizando hetero-avaliação, co-avaliação e auto-avaliação, promova a construção cooperativa e colaborativa de significados.

## REFLEXÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivos investigar como ocorrem os processos de avaliação da aprendizagem em cursos de pós-graduação na modalidade a distância e suas implicações sobre a aprendizagem. Buscou-se, igualmente, aprofundar a compreensão da relação entre as concepções educacionais que permeiam as propostas pedagógicas e as contribuições/limitações dos recursos tecnológicos na constituição de situações complexas de aprendizagem. O interesse em discutir o tema surgiu em virtude das atividades profissionais, que envolvem o estudo dessa modalidade educacional.

A revisão bibliográfica realizada ao longo do terceiro capítulo revela que a EaD precisa ser compreendida enquanto uma modalidade que se incorpora a um campo maior de conhecimento e de atuação social: a educação. Integra o cenário educacional, refletindo, em virtude de sua constituição histórica, aspectos da cultura educacional da educação presencial, ao mesmo tempo em que apresenta algumas singularidades. Não é possível, portanto, falar em uma única proposta de EaD. Essas são múltiplas, pois se encontram fundamentadas em epistemologias educacionais distintas. No entanto, as pesquisas anuais coordenadas por SANCHEZ (2005, 2006, 2007, 2008) apontam que grande parte dos cursos ofertados nessa modalidade pauta-se sob uma proposta transmissiva de conhecimento.

O contexto social contemporâneo, porém, apresenta novos desafios para a educação. Os desafios da renovação da ciência e das relações sociais, da aprendizagem contínua e da compreensão do mundo e do conhecimento em sua complexidade. Assim, a necessidade de romper com uma cultura de aprendizagem transmissiva parece permanecer na EaD, não apenas como herança dos cursos presenciais, mas também em decorrência da trajetória que constituiu essa modalidade educacional.

Nesse meio, despontam propostas educacionais que, a exemplo dos cursos de pós-graduação a distância do SENAC/RS, são orientadas por uma perspectiva construtivista da aprendizagem. É nesse contexto que se desenvolveu o presente estudo. Ao compreender que o ser humano constrói conhecimento na interação com o meio e com a sociedade, é imprescindível que a metodologia adotada pelos cursos *online* prime pela constituição de ambientes de aprendizagem que oportunizem e favoreçam o diálogo e a cooperação entre os sujeitos participantes. A organização

de situações complexas de aprendizagem em EaD, contudo, envolve diferente aspectos, dos quais podemos destacar: a) proposta pedagógica do curso; b) cultura institucional; c) concepções educacionais dos docente e discente; d) recursos tecnológicos que sustentam a organização do ambiente de aprendizagem; e) competência de comunicar-se através da escrita.

Enquanto inerentes a propostas pedagógicas múltiplas, também diferenciadas são as formas de compreender a avaliação da aprendizagem. É preciso que haja coerência entre o projeto de cada curso, os procedimentos avaliativos neles expressos, e o fazer docente. Nesse sentido, também na educação a distância, a qualificação da aprendizagem compreende a necessidade de ressignificar a avaliação. Essa, sem desprezar o elemento certificativo, deve priorizar a dimensão mediadora e formativa, inscrevendo-se enquanto um processo colaborativo e cooperativo de construção de conhecimento. Avaliar é, ao mesmo tempo, promover, para docentes e discentes, novas aprendizagens.

Uma das singularidades da educação a distância *online* e, portanto, também do processo avaliativo, é a comunicação, que, nesse contexto, se estabelece predominantemente de forma mediada e escrita. A orientação das atividades, os critérios avaliativos e o *feedback* são alguns dos aspectos que precisam ser comunicados através do ambiente. Além disso, torna-se necessário aprender a observar indícios que mostrem se as mensagens foram recebidas e entendidas por todos os participantes. Compreender os “silêncios” e os “barulhos” que perpassam o agir de cada estudante. É preciso também aprender a sentir a presença do outro, a lidar com sentimentos e possíveis situações de conflito por meio dessa forma de linguagem. Docentes e discentes, portanto, precisam desenvolver a competência de expressar idéias e dialogar por escrito.

O estudo realizado aponta, igualmente, que a qualificação da educação a distância requer o constante repensar das concepções de aprendizagem, tanto docente quanto discente. Nesse sentido, ressalta-se a importância de oportunizar a discussão pedagógica em momentos de formação docente. Da mesma forma, faz-se relevante abrir espaço no ambiente virtual, para que essas questões possam ser trabalhadas com os estudantes.

A escolha da base tecnológica é um aspecto que merece atenção das instituições, na medida em que favorece ou limita o estabelecimento de diferentes dinâmicas de trabalho. No que tange aos recursos tecnológicos, esses devem oportunizar a comunicação todos-para-todos, possibilitando a interação e o diálogo

entre todos os sujeitos envolvidos no processo, a exploração intensa dos materiais, a realização de atividades colaborativas e cooperativas, inclusive nas práticas avaliativas. Cabe ressaltar, contudo, que, como alerta Caldeira (2006), os ambientes virtuais disponibilizam diferentes recursos tecnológicos, contudo são as concepções educacionais que sustentam a proposta metodológica de cada professor que determinarão a opção por proposta de uma avaliação formativa ou por um mecanismo meramente classificatório. Mais do que a tecnologia, a proposta pedagógica e a mediação docente são decisivas para a consolidação de uma proposta educacional e avaliativa inovadora e democrática.

No contexto do estudo, observa-se que, talvez por desconhecimento, talvez por opção metodológica, alguns dos recursos que poderiam potencializar dinâmicas cooperativas de construção de significados, como o laboratório de avaliação, são pouco utilizados por alguns tutores. Por outro lado, é possível constatar que, coerentes com uma proposta pedagógica colaborativa, os docentes, com frequência, ressignificam a utilização de outras ferramentas, como o fórum, no estabelecimento de dinâmicas que fortaleçam o diálogo, a socialização das produções individuais e coletivas e o comprometimento de cada estudante com a construção cooperativa de conhecimento.

Finalmente, em consonância com a proposta pedagógica, também a avaliação deve se estabelecer em uma relação de ajuda mútua, de colaboração, compreendendo os processos de hetero-avaliação, auto-avaliação e co-avaliação. Na medida em que participa ativamente do processo de avaliação, o estudante é desafiado a assumir a responsabilidade pela autoria de suas produções, desenvolver argumentos para defender suas proposições e revê-las constantemente. Promove-se, assim, uma postura mais crítica e autônoma em relação ao conhecimento.

Este estudo não objetiva esgotar o tema, mas ampliar o debate e, possivelmente, despertar novos questionamentos, embriões para novas pesquisas. Ao focar as análises reflexivas em torno do processo avaliativo, espera-se contribuir para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância, tendo em vista os desafios educacionais demandados pela sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância.

[http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia\\_ID=275](http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=275). Acesso em 06/06/2007.

ALONSO, Myrtes. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes; VIEIRA, Alexandre Thomaz (Org). **Gestão Educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 23-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

<http://www.anped.org.br>

ANTOUN, Henrique. Democracia, multidão e guerra no ciberespaço. In: PARENTE, André (org). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre : Sulina, 2004.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>. Acesso em 20/05/2007

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASSANI, Patricia Brandalise Scherer. **Mapeamento das interações em ambiente virtual de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação em educação a distância**. Tese. UFRGS - Informática Na Educação. 2006.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 19, n. 1, jan/jun 1994.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas : Autores Associados, 2001.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.622** - Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Nº 243, 20/12/2005, Seção 1, P. ¼.

BRASIL. **Lei nº 9.394** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília, 1996.

CALDEIRA, Ana Cristina Muscas. **Avaliação Formativa na Educação On-line**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP – Educação. 2006.

CERNY, Roseli Zen; ERN, Edel. **Uma reflexão sobre a avaliação formativa na educação a distância**. ANPED, 2001. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/24/T1650714518799.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1650714518799.doc). Acesso em 25/05/2007.

COLL, César ; MARTI, Eduardo. A educação escolar diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PACACIOS, Jesús (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. V 2. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre : Artmed, 2004. 2.ed. Tradução: Fátima Murad.

COLL, César ; MARTI, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PACACIOS, Jesús (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. V 2. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. 2.ed. Tradução: Fátima Murad.

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PACACIOS, Jesús (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. V 2. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre : Artmed, 2004. 2.ed. Tradução: Fátima Murad.

CUBERO, Rosário; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PACACIOS, Jesús (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. V 2. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre : Artmed, 2004. 2.ed. Tradução: Fátima Murad.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. 6ª ed. Autores Associados, Campinas, SP. 1999.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação** – horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ENGERS, Maria Emília Amaral (org). **Paradigmas e metodologias de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1994.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e Mediação Pedagógica na Educação a Distância**. 01/01/2003. 1v. 206p. Doutorado. PUC/RS.

FUKS, Hufo et al. Novas estratégias de avaliação *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

GADOTTI, Moacir; Romão. J. E. Prefácio. In: GÓMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo : Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004 (Guia da escola cidadã; v.11), p. 13 -19.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo : Cortez, 2006.

GIUSTA, Agneta da Silva. Educação a distância: contexto histórico e situação atual. In: FRANCO, Iara Melo ; GIUSTA, Agneta da Silva. **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Editora PUC Minas, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GÓMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo : Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004 (Guia da escola cidadã; v.11).

GONÇALVES, Maria Helena Barreto; et al. **Referenciais para a educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro : SENAC/DFP/DI, 2004. 80 p.

GUILLAUME, Marc. A revolução comutativa. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.142-160.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre : Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª ed. Revista, 2003.

HORN, Geraldo Balduino. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação a Distância cresce mais ainda entre os cursos superiores**. 19/12/2007.  
[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm). Acesso em 02/05/2007.

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira da Educação**, Nº 1. Campinas : Editora Autores Associados, 2001.

KENSKI, Vani Moreira et al. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos *online*. . In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre : Sulina, 2004.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa cultura. In: LEMOS, Lemos ; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre : Sulina, 2003.

LEMOS, Marina Gomes Serra de. Motivação e aprendizagem. In: MIRANDA, Guilhermina Lobato ; BAHIA, Sara (orgs). **Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa : Relógio D'Água, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo : Editora 34, 1996.

LEVY, Pierre. Uma perspectiva vitalista sobre a cibercultura. In: LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre : Sulina, 2ª ed. 2004.

LITWIN, Edith (org) **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre : Artmed, 2001.

MAÇADA, Debora Laurino; TIJIBOY, Ana Vilma. **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. In: IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998. Disponível em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342414721274.PDF>. Acesso em: 19/05/2006

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educacionais. In SANFELICE, José Luis; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas : Autores Associados, 1999.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo : Pearson Pretentice Hall, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. Summus Editorial, São Paulo, SP, 2003).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); Deslandes, Suely Ferreira; Neto Otávio Cruz; Gomes, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis : Vozes, 1994, 22 ed.

MOORE, Michale G. ; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo : Cengage Learning, 2008.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa**. In: MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.



MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre : Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo : Cortez, 2001.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org); Deslandes, Suely Ferreira; Neto Otávio Cruz; Gomes, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994, 22 ed.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. 2003.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Avaliação da aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas. . In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

PALHARES, Roberto. **Por uma educação sem barreiras**. In: SANCHEZ, Fábio (coord.). Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007. São Paulo : Instituto Monitor, 2007.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas e aula on-line**. Porto Alegre : Artmed, 2002.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre : Artmed, 2004.

PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre : ArtMed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PESCE, Lucila ; BRAKLING, Kátia. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. Um olhar inicial. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

PETERES, Ana Paula. O regional, o rádio e os programas de auditório: nas ondas sonoras do Choro. In: **Revista eletrônica de musicologia**. Vol. VIII, 2004. Departamento de artes – UFPR. ISSN 1415-952X. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/REMV8/regional.html>. Acesso em 30/06/2008.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo : Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

PORTAL de Periódicos da CAPES.  
<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp> Acesso em 31/05/2007.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PRADO, Maria Elisabete Busola Brito. **Educação a Distância e Formação do Professor**: Redimensionando Concepções de Aprendizagem. 01/12/2003. 1v. 237p. Doutorado. PUC/SP.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por Computador: A Comunicação e a Educação a Distância Segundo uma Perspectiva Sistêmico-Relacional**. 01/03/2003. 6v. 294p. Doutorado. UFRGS.

PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizadora *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

RAMOS, Jorge Luis Cavalcanti. **Requisitos para ferramentas de avaliação em Ambientes Virtuais de Ensino**. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco - Ciências da Computação. Pernambuco, 2006.

SANCHEZ, Fábio (coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 2006. São Paulo : Instituto Monitor, 2006. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2007.pdf>. Acesso em:01/05/2008.

SANCHEZ, Fábio (coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 2007. São Paulo : Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2006.pdf>. Acesso em:01/05/2008.

SANCHEZ, Fábio (coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 2008. São Paulo : Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. revisada. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed., Porto : Afrontamentos, 2002.

SANTOS, Edméa. Porfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação onlíte. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, João Vianney Valle dos. **As representações sociais da educação a distância**. 01/12/2006 1v. 280p. Doutorado. UFSC.

SANTOS, Neide. Desafios da web: como avaliar alunos online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SARAIVA, Teresinha. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996, p. 17 – 27. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000705.pdf>. Acesso em 02/06/2008.

SCHLEMMER, Eliane. **AVA: um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem**. 01/10/2002 6v. 378p. Doutorado. UFRGS.

SEED/MEC. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 31/08/2008.

SENAC. DN. **Curso de Educação Ambiental - Especialização**. Centro Nacional de Educação a Distância. Rede Ead Senac, 2005c.

SENAC. DN. **Curso de Especialização em Educação a Distância**. Centro Nacional de Educação a Distância. Rede Ead Senac, 2005d

SENAC. DN. **Cursos de Pós-graduação lato sensu a distância: Manual - Coordenador & Tutor**. Rede EaD Senac, 2006.

SENAC. DN. **Cursos de Pós-graduação lato sensu. Projeto Pedagógico Institucional**. Centro Nacional de Educação a Distância. Rede Ead Senac, 2005.

SENAC. DN. **Pós-graduação em Gestão Educacional**. Centro Nacional de Educação a Distância. Rede Ead Senac, 2005b.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC : Florianópolis, 2001.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro : Quartet, 2000.

SILVA, Marco ; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006.

TAJRA, Sanny Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. São Paulo: Erica, 3 ed., 2001.

VAZ, Paulo. Esperança e excesso. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 189-208.

VERSUTI, Andrea Cristina. **Educação à distância: problematizando critérios de avaliação e qualidade em cursos *on-line***. ANPED, 2004. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt16.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt16.htm). Acesso em 25/05/2007

VERSUTI, Andrea Cristina. **Qualidade do ensino a distância em instituições de ensino superior na percepção de coordenadores e docentes: estudo de caso sobre o curso para gestores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo..** 01/01/2007. 1v. 160p. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

WEISSBERG, Jean-Louis. Paradoxos da teleinformática. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 113-141.

## APÊNDICES

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Matriz para o questionário a ser realizado com os discentes .....	172
Apêndice B – Questionário enviado para os discentes .....	173
Apêndice C - Matriz do questionário a ser realizado com educadores.....	175
Apêndice D – Questionário enviado aos docentes.....	176

### Apêndice A - Matriz para o questionário a ser realizado com os discentes

Objetivo	Questão - Alunos
Perfil do entrevistado	Curso: _____ Idade _____ 1. Você já vivenciou anteriormente alguma situação de curso oferecido na modalidade de educação a distância: ( ) não ( ) como aluno ( ) como tutor/monitor ( ) como formador  2. Recebeu orientações claras sobre a metodologia adotada no curso? ( ) não ( ) através de manual ( ) através do professor
Conhecer como ocorrem os processos de avaliação de aprendizagem em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na modalidade a distância, bem como a concepção pedagógica que os fundamenta.	3. Como é realizada a avaliação neste curso? 4. Quais os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem? 5. Como é realizado o <i>feedback</i> da avaliação para os alunos? 6. Em sua opinião, o <i>feedback</i> contribui para sua aprendizagem? Como?
Refletir sobre as concepções educacionais que norteiam a avaliação em educação a distância	
Analisar a percepção de docentes e discentes em relação aos processos de avaliação vivenciados em cursos oferecidos na modalidade a distância.	7. Quais as principais dificuldades que você percebe em relação à avaliação em cursos EaD? 8. Você tem clareza dos critérios de avaliação adotados?
Verificar se as propostas de avaliação adotadas têm contribuído para a qualificação do processo de aprendizagem.	9. Em sua opinião, a proposta avaliativa adotada neste curso contribui para a qualificação da aprendizagem? Por quê? 10. O que você sugere para que a avaliação possa contribuir ainda mais na qualificação da aprendizagem?
Evidenciar indicativos que possibilitem o estabelecimento da avaliação formativa em educação a distância, considerando as peculiaridades desta modalidade educacional.	

## Apêndice B – Questionário enviado para os discentes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Caro aluno

Com o objetivo de investigar as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem em educação a distância, solicito a gentileza de responder ao questionário abaixo. O mesmo pode ser devolvido através do *e-mail* [elisabet@bewnet.com.br](mailto:elisabet@bewnet.com.br).

Agradeço a sua colaboração.

### Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância

Curso \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

1. Você já vivenciou anteriormente alguma situação de curso oferecido na modalidade de educação a distância:

( ) não ( ) como aluno ( ) como tutor/monitor ( ) como formador

2. Recebeu orientações claras sobre a metodologia adotada no curso?

( ) não ( ) através de manual ( ) através do professor

3. Como é realizada a avaliação neste curso?

4. Quais os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem?

5. Como é realizado o *feedback* da avaliação para os alunos?

6. Em sua opinião, o *feedback* contribui para sua aprendizagem? Como?

7. Quais as principais dificuldades que você percebe em relação à avaliação em cursos EaD?

8. Você tem clareza dos critérios de avaliação adotados?



9. Em sua opinião, a proposta avaliativa adotada neste curso contribui para a qualificação da aprendizagem? Por quê?

10. O que você sugere para que a avaliação possa contribuir ainda mais na qualificação da aprendizagem?

### Apêndice C - Matriz do questionário a ser realizado com educadores

Objetivo	Questão - Educadores
Perfil do entrevistado	Curso: _____ Idade _____ 1. Você já vivenciou anteriormente alguma situação de curso oferecido na modalidade de educação a distância: ( ) não ( ) como aluno ( ) como tutor/monitor ( ) como formador  2. Já participou de algum momento de formação específica para atuar em EaD? ( ) não ( ) curso de extensão ( ) curso de especialização ( ) orientação individual  3. Atua ou atuou em cursos presenciais?
Conhecer como ocorrem os processos de avaliação de aprendizagem em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na modalidade a distância, bem como a concepção pedagógica que os fundamenta.	4. Como é realizada a avaliação em sua disciplina? 5. Existe orientação, na proposta pedagógica do curso, em relação à avaliação? Qual? 6. Que instrumentos e estratégias são utilizados para avaliar a aprendizagem dos discentes?
Refletir sobre as concepções educacionais que norteiam a avaliação em educação a distância	7. Quais os princípios que norteiam sua proposta de avaliação? 8. Em sua percepção, a avaliação em cursos a distância apresenta características específicas? Quais? 9. Quais as principais dificuldades da avaliação em cursos oferecidos nesta modalidade educacional? 10. Quais as facilidades da avaliação em cursos a distância?
Analisar a percepção de docentes e discentes em relação aos processos de avaliação vivenciados em cursos oferecidos na modalidade a distância.	11. Como são explicitados os critérios de avaliação ao aluno? 12. Como é realizado o <i>feedback</i> ao aluno?
Verificar se as propostas de avaliação adotadas têm contribuído para a qualificação do processo de aprendizagem.	13. Em sua opinião, os alunos revêem seu processo de aprendizagem a partir da avaliação? Como isto pode ser evidenciado? 14. De que forma a avaliação da aprendizagem tem contribuído para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem? 15. Utiliza os resultados dos processos avaliativos para reprogramar as estratégias de aprendizagem? Exemplifique. 16. Se fosse possível, o que modificaria em sua proposta de avaliação? Por quê?
Evidenciar indicativos que possibilitem o estabelecimento da avaliação formativa em educação a distância, considerando as peculiaridades desta modalidade educacional.	17. Em que aspectos os cursos a distância, oferecidos através da internet, tem o processo avaliativo dificultado ou potencializado?

## Apêndice D – Questionário enviado aos docentes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Caro educador

Com o objetivo de investigar as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem em educação a distância, solicito a gentileza de responder ao questionário abaixo. O mesmo pode ser devolvido através do *e-mail* [elisabet@bewnet.com.br](mailto:elisabet@bewnet.com.br).

Agradeço a sua colaboração.

### Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância

Curso: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

1. Você já vivenciou anteriormente alguma situação de curso oferecido na modalidade de educação a distância:

( ) não ( ) como aluno ( ) como tutor/monitor ( ) como formador

2. Já participou de algum momento de formação específica para atuar em EaD?

( ) não ( ) curso de extensão ( ) curso de especialização ( ) orientação individual

3. Atua ou atuou em cursos presenciais?

4. Como é realizada a avaliação em sua disciplina?

5. Existe orientação, na proposta pedagógica do curso, em relação à avaliação? Qual?

6. Que instrumentos e estratégias são utilizados para avaliar a aprendizagem dos discentes?

7. Quais os princípios que norteiam sua proposta de avaliação?

8. Em sua percepção, a avaliação em cursos a distância apresenta características específicas? Quais?

9. Quais as principais dificuldades da avaliação em cursos oferecidos nesta modalidade de ensino?
10. Quais as facilidades da avaliação em cursos a distância?
11. Como são explicitados os critérios de avaliação ao aluno?
12. Como é realizado o *feedback* ao aluno?
13. Em sua opinião, os alunos revêem seu processo de aprendizagem a partir da avaliação? Como isto pode ser evidenciado?
14. De que forma a avaliação da aprendizagem tem contribuído para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem?
15. Utiliza os resultados dos processos avaliativos para reprogramar as estratégias de aprendizagem? Exemplifique.
16. Se fosse possível, o que modificaria em sua proposta de avaliação? Por quê?
17. Em que aspectos os cursos a distância, oferecidos através da internet, tem o processo avaliativo dificultado ou potencializado? Justifique.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)