

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA CRISTINA FIOCCO BIANCHI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ALGUMAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS
DESENVOLVIDAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA,
MODALIDADE EAD, DA UFSCAR.**

**SÃO CARLOS – SP
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA CRISTINA FIOCCO BIANCHI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ALGUMAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS
DESENVOLVIDAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA,
MODALIDADE EAD, DA UFSCAR.**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para o exame de defesa de Mestrado. Linha de Pesquisa: Educação Escolar: teorias e práticas
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes**

**SÃO CARLOS – SP
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B577aa

Bianchi, Priscila Cristina Fiocco.

Avaliação da aprendizagem na educação a distância : algumas concepções e práticas avaliativas desenvolvidas no curso de licenciatura em pedagogia, modalidade EaD, da UFSCar / Priscila Cristina Fiocco Bianchi. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

142 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Avaliação educacional. 3. Ensino - aprendizagem. 4. Educação a distância. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de
Priscila Cristina Fiocco Bianchi

São Carlos 06/03/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Raimundo Reyes

Prof^ª. Dr^ª. Renata Portela Rinaldi

Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Marini Braga

Cláudia Reyes

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelos momentos de reflexão e pela paz que me proporcionou durante o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu querido marido, Julio Cesar Botaro, pela tranquilidade, pelo apoio que tive nesse período e, especialmente, por me acolher carinhosamente em momentos de dificuldades com suas palavras de afago, mantendo-me sempre calma e disposta a superar os obstáculos encontrados.

À minha querida orientadora, professora Claudia Raimundo Reyes, por me mostrar o caminho dessa jornada, pelo carinho com que me acolheu como orientanda e amiga e pela competência com que orientou esse trabalho.

À minha querida amiga do coração, Maria Inês Aoki Ohnuma, pelos momentos de desabafo e pelos conselhos tão valiosos diante dos desafios encontrados.

À Cleide de Lourdes da Silva Araújo, minha amiga, companheira e confidente, com quem pude dividir cada etapa dessa trajetória e que sempre me apoiou com sua tranquilidade, sabedoria e amizade.

Às minhas amigas e amigo de trabalho da Secretaria de Educação a Distância, Ana Paula Rodrigues da Silva, Maria Angélica do Carmo Zanotto e Marcelo José Araújo, pelas contribuições dadas a este trabalho, pelos momentos de reflexão e conversas e também por me apoiarem nesta etapa de minha vida profissional.

Às minhas colegas pesquisadoras do grupo de pesquisa “Linguagem, Formação e Aprendizagem”, Ester Almeida Helmer, Ana Lúcia Masson Lopes, Alessandra Gomes, Danitza Dianderas, pelas ricas trocas de experiências, pelo companheirismo, além de todo apoio direcionado a este trabalho.

À minha querida amiga Rubia Fernanda Quinelatto Caparrós pelos momentos de interação durante o mestrado e principalmente pelas palavras tão doces que sempre me acalmavam diante dos obstáculos.

Aos meus pais, Maria do Carmo e Luiz Antonio, pela compreensão e apoio neste momento tão especial, pelos conselhos e pelo constante incentivo.

Aos meus irmãos queridos, Luiz e Patrícia, que sempre me apoiaram em todos os momentos de minha vida.

Às docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia pela participação nesta pesquisa e por se disporem a dividir as práticas desenvolvidas em suas disciplinas.

À secretária e às coordenadoras da Secretaria de Educação a Distância, em especial à professora Aline Reali, por me proporcionarem esse momento de amadurecimento intelectual e profissional.

Aos membros da banca do exame de qualificação, professora Aline Reali e Fabiana Marini Braga pela leitura e contribuições tão significativas.

Aos membros da banca examinadora de defesa, professoras Fabiana Marini Braga e Renata Portela Rinaldi pela leitura atenta, pelos apontamentos e pelas contribuições que enriqueceram esse trabalho.

A todos que acreditaram nessa vitória. Obrigada!

RESUMO

O surgimento da Educação a Distância (EaD) no cenário mundial e também brasileiro está atrelado ao desenvolvimento científico e tecnológico e à necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população não adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino. Na maioria das vezes, estudar por meio da modalidade de EaD é a única oportunidade oferecida a jovens e adultos trabalhadores. Dessa forma, essa modalidade de educação contribui para ampliar o âmbito da democratização da educação e pode ser também considerada como forma de superação das barreiras de espaço e de tempo. Essa nova configuração espaço-temporal propõe e, sobretudo, exige novas posturas, habilidades e competências de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, na forma como a avaliação da aprendizagem é desenvolvida na EaD. Nesse sentido, o presente trabalho de pesquisa traz como questão “Quais são as implicações para a formação do estudante quanto à utilização de diferentes ferramentas e instrumentos avaliativos previstos no modelo de EaD da UFSCar, utilizando como recorte o curso de Licenciatura em Pedagogia, na perspectiva dos docentes?” Destacamos que essa investigação foi realizada numa perspectiva qualitativa de pesquisa, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário *online* que foi respondido por onze docentes em um período de aproximadamente três semanas. A avaliação da aprendizagem nessa modalidade é um tema que merece destaque, pois é um instrumento de apoio ao processo de construção e reconstrução do conhecimento. Sendo assim, compreender como o processo avaliativo é desenvolvido em cursos na modalidade EaD significa se debruçar em estudos sobre o uso de ferramentas e materiais didáticos, instrumentos avaliativos e em um olhar sobre a concepção de avaliação apresentada pelos docentes. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os docentes têm mantido uma variedade de instrumentos avaliativos em suas disciplinas, havendo um equilíbrio entre atividades individuais e coletivas, embora ainda prevaleça formas convencionais de avaliação, como por exemplo, sínteses, análises e discussões em fóruns. Além disso, os resultados refletem que a aplicação de prova escrita individual é mais utilizada do que outro instrumento. As ferramentas didáticas utilizadas pelos docentes proporcionam ao estudante adquirir competências coerentes com o Perfil do Profissional a Ser Formado pela UFSCar. É oferecido aos estudantes oportunidades para exercitar atividades características da profissão, aprender de forma autônoma e contínua. Entretanto, muitos aspectos precisam ser revistos e melhorados, em especial aspectos inerentes ao trabalho com equipes multidisciplinares, à atuação de forma inter/multi/transdisciplinar. A partir desta investigação, pretendo contribuir para que os processos avaliativos se tornem mais dinâmicos e articulados, de modo que a avaliação seja um processo que direcione o desenvolvimento e sucesso do estudante. Nesse sentido, espera-se que seja possível oferecer subsídios que possam colaborar para um aprofundamento das reflexões sobre os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem (planejamento, instrumentos avaliativos, estratégias de ensino, materiais didáticos etc.).

Palavras-chave: avaliação, ensino e aprendizagem, educação a distância.

ABSTRACT

The appearance of Distance Education (EaD) in the world scenery and also Brazilian is associated to the scientific and technological development and to the social need of providing education to the segments of the population not accordingly served by the traditional system of teaching. The most time, studying by this modality of Distance Teaching (EaD in Portuguese) is the only opportunity offered to young and adult workers. This way, this modality of education contributes to enlarge the scope of democratization of the education and it can also be consider as way of overcoming barriers of space and time. This new configuration space-time proposes and, above all, requires new postures, habilities and competences of AL involved in the process of teaching and learning, in particular, the way how the evaluation of learning is developed in the Distance Teaching (EaD). In this sense, the present work of search brings as a question: "What are the implications for the student forming in the use of different tools and evaluative instruments foreseen in the model of Distance Education from UFSCar, using as clipping the course of Pedagogy, in the perspective of the teachers?" We detach that this investigation was realized in a qualitative perspective of research, being used as an instrument of data collection an on line questionnaire that was answered by eleven teachers in a period at about three weeks. The evaluation of learning in this modality is a theme that deserves attention, because it's an instrument of support to the process of building and rebuilding of the knowledge. Thus, understanding how the evaluative process is developed in Distance Education courses means to lean studies about the use of didactic tools and materials, evaluative instruments and a look at the conception of evaluation presented by the teachers. The results of this research showed that the teachers has been keeping a variety of evaluative instruments in their disciplines, having a balance between the individual and collective activities, although still prevail conventional forms of evaluation, as an example, syntheses, analysis and discussions in forums. Beside, the results reflect that the application of individual writing test is used more than another instrument. The didactic tools used by the teachers provide the student to get competences coherent with the Professional Profile To Be Graduated by the UFSCar. It's offered to the students opportunities to exercise specific activities of the profession, to learn in an independent and continuous way. However, many aspects need to be reviewed and improved, in special aspects inherent work with multidisciplinary teams, to the action in a form inter/multi/transdisciplinary. For this investigation on, I intend to contribute for the evaluative processes became more dynamic and articulated, so that the evaluation is a process that direct the development and the success of the student. In this sense, we hope it's possible to offer subsidies that can collaborate for a depth reflections about the elements that compose the process of teaching and learning (planning, evaluative instruments, teaching strategies, didactic materials, etc.).

Key-words: evaluation, teaching and learning, distance education.

LISTA DE SIGLAS

Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CoPEA – Coordenadoria de Processos de ensino-aprendizagem

EaD – Educação a Distância

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipae – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

SEaD – Secretaria Geral de Educação a Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SESu – Secretaria de Ensino Superior

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Expansão da Educação Superior, número de cursos de graduação EaD, no período de 2003 a 2009..... 15
- Figura 2:** Evolução do número de matrículas de cursos a distância no período de 2001 a 2010..... 15
- Figura 3:** Bases temáticas do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD..... 85
- Figura 4:** Frequência, em percentual, quanto ao uso de ferramentas para atividades coletivas..... 102
- Figura 5:** Frequência, em percentual, quanto ao uso de ferramentas para atividades individuais..... 102
- Figura 6:** Contribuição/significância, para o processo de aprendizagem quanto ao uso de ferramentas para atividades coletivas..... 106
- Figura 7:** Contribuição/significância, para o processo de aprendizagem quanto ao uso de ferramentas para atividades individuais..... 107

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Idade..... 95
- Tabela 2:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Ano de Conclusão do Ensino Médio..... 95
- Tabela 3:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Tipo de graduação e última titulação..... 96
- Tabela 4:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Tempo de conclusão da graduação. 96
- Tabela 5:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Tempo de experiência docente no ensino superior público e privado. 97
- Tabela 6:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Anos de atuação como docente nos cursos de EaD da UFSCar. 98
- Tabela 7:** Resultados em percentual da frequência quanto ao uso das ferramentas didáticas, de acordo com a escala indicada no questionário..... 101
- Tabela 8:** Resultados em percentual da frequência quanto ao uso dos materiais didáticos, de acordo com a escala indicada no questionário..... 104
- Tabela 9:** Resultados em percentual quanto à contribuição/significância para o processo de aprendizagem do estudante, de cada uma das ferramentas didáticas, de acordo com a escala indicada no questionário..... 105
- Tabela 10:** Resultados em percentual da contribuição/significância quanto ao uso dos materiais didáticos para o processo de aprendizagem do estudante,

de cada um dos materiais didáticos, de acordo com a escala indicada no questionário. 108

Tabela 11: Resultados em percentual de satisfação quanto ao uso das ferramentas didáticas para o oferecimento de oportunidades aos estudantes, previstas no projeto pedagógico do curso, de acordo com a escala indicada no questionário. 110

Tabela 12: Resultados em percentual sobre a frequência quanto ao uso dos instrumentos de avaliação em atividades presenciais, de acordo com a escala indicada no questionário..... 111

Tabela 13: Resultados em percentual do desempenho insatisfatório diante de uma série de causas, de acordo com a escala indicada no questionário.....113

Tabela 14: Resultados em percentual do desempenho satisfatório diante de uma série de causas, de acordo com a escala indicada no questionário.... 115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - Educação a distância: breve histórico e principais ações governamentais no país	29
1.1 A origem da EaD e suas gerações	31
1.2 Cenário atual da EaD no Brasil e a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB	37
1.3 A criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	45
CAPÍTULO II – Algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes em cursos ofertados na modalidade de educação a distância	51
2.1 Concepções de Avaliação	52
2.2 Avaliação na Educação a Distância: algumas características	56
2.2.1 Avaliação centrada no estudante	59
2.2.2 Avaliação dirigida pelo professor	59
2.2.3 Avaliação mutuamente benéfica	60
2.2.4 Avaliação formativa	60
2.2.5 Avaliação específica ao contexto	61
2.2.6 Avaliação contínua	61
2.2.7 Avaliação autêntica.....	63
2.3 Avaliação na EaD: alguns apontamentos.....	63
2.4 Potencial Pedagógico das principais ferramentas do AVA-Moodle	66
2.4.1 Diário de Processo	66
2.4.2 Tarefa	67
2.4.3 Comentário	68
2.4.4 Fórum de Discussão	68
2.4.5 <i>Chat</i>	69
2.4.6 <i>Wiki</i>	70
2.4.7 Blog	71
2.4.8 Glossário	71

2.5 Principais instrumentos avaliativos empregados na EaD	71
2.5.1 Acompanhamento de atividades	72
2.5.2 Autoavaliação	73
2.5.3 Avaliação recíproca dos estudantes	73
2.5.4 Apresentação escrita de trabalho	73
2.5.5 Trabalhos em grupo	74
2.5.6 Produção de textos	74
2.5.7 Portfólio	74
2.5.8 Atividade avaliativa presencial	75
2.6 A docência no ensino superior.....	75
2.7 O docente na gestão dos processos avaliativos em cursos de EaD	78
CAPÍTULO III – Procedimentos metodológicos	82
3.1 Objetivos da pesquisa	82
3.2 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa	83
3.3 Procedimentos de coleta de dados	89
3.4 Organização e análise dos dados	93
3.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	94
CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos dados da pesquisa	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
ANEXO	
APÊNDICE	130

INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma rápida análise em torno do cenário educacional brasileiro, notamos que a educação a distância teve um crescimento acelerado principalmente nos últimos vinte anos. Podemos afirmar que esse crescimento está fortemente atrelado à expansão do ensino superior no país propiciada por meio de incentivos do Ministério da Educação em diferentes projetos, como por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com Mill et al. (2010, p. 118) a expansão dessa modalidade “é evidenciada tanto pelo credenciamento de várias instituições públicas de ensino para o oferecimento de ensino superior pela modalidade EaD, quanto pelo estímulo à criação de cursos a distância.”

Nesse contexto, não podemos deixar de destacar os avanços propiciados pela regulamentação da EaD na legislação brasileira como a inserção do Art. 80 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP¹ promoveu em novembro de 2011 um encontro nacional para apresentação das estatísticas da educação superior chamado I Encontro Nacional do Censo da Educação Superior². Nesse evento os dados apresentados tornam ainda mais expressiva a expansão do ensino por meio da modalidade educação a distância. O número de cursos de graduação nessa modalidade deu um salto em 2003, de 52 para 844 cursos em 2009, conforme apresentado na Figura 1. O crescimento nesse período ultrapassou a margem de 1.620%. Em três anos, de 2007 a 2009, esse número dobrou, passando de 408 cursos para 844 novos cursos criados nessa modalidade, com um crescimento superior a 106%.

¹ <http://www.inep.gov.br>

² O relatório final está disponível para consulta e *download* na página do INEP/MEC: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/encontro-nacional>>

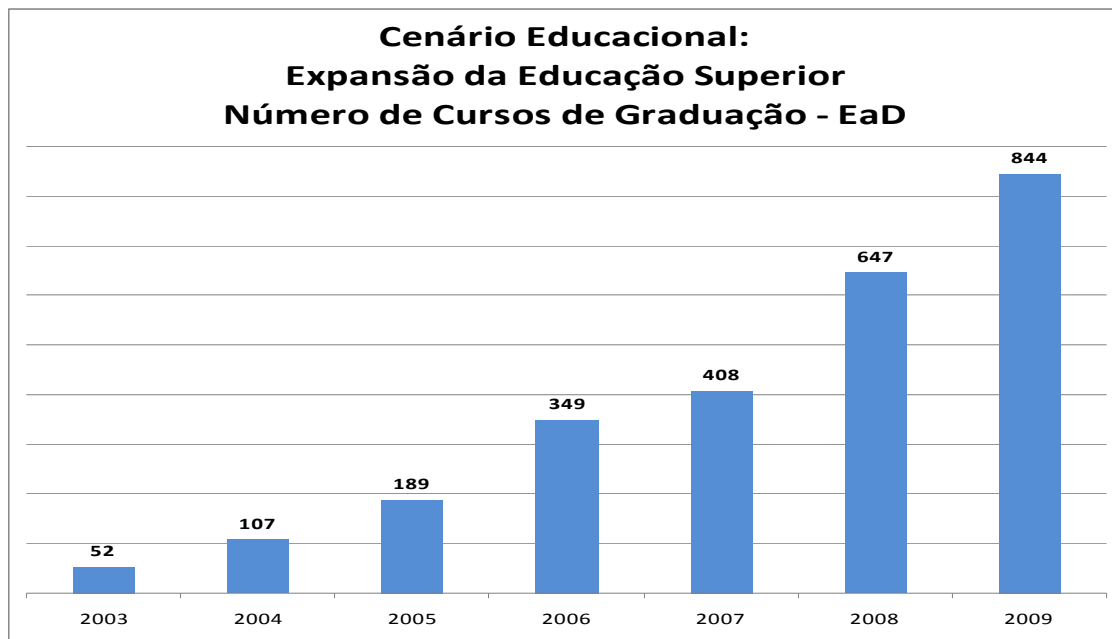


Figura 1: Expansão da Educação Superior, número de cursos de graduação EaD, no período de 2003 a 2009.

Fonte: Dados extraídos do INEP/MEC - 2011

Mais significativo ainda foi o aumento do número de matrículas que praticamente triplicou em quatro anos, passando de 369.766 matrículas para 930.179 em 2010 (Figura 2). Isso representa um aumento de aproximadamente 151%. Após a apresentação desses dados, fica evidente que a EaD tem recebido bastante atenção recentemente e, por isso, tem demonstrado um efetivo crescimento. Há um investimento político e financeiro cuja intencionalidade é favorecer o fortalecimento dessa modalidade, mediada pelas TICs. Do mesmo modo, as inúmeras críticas favorecem a melhoria das ofertas de novas propostas por meio dessa modalidade. Há um avanço exponencial na quantidade e matrículas e de cursos, entretanto, junto com essa ampliação crescem também os desafios sobre a qualidade dos cursos, permanência do estudante e conclusão do curso etc. Dessa forma, a educação a distância cada vez mais tem se propagado e integrado, a partir de 1996 com a publicação da LDB 9.394/96, o sistema educacional do país.

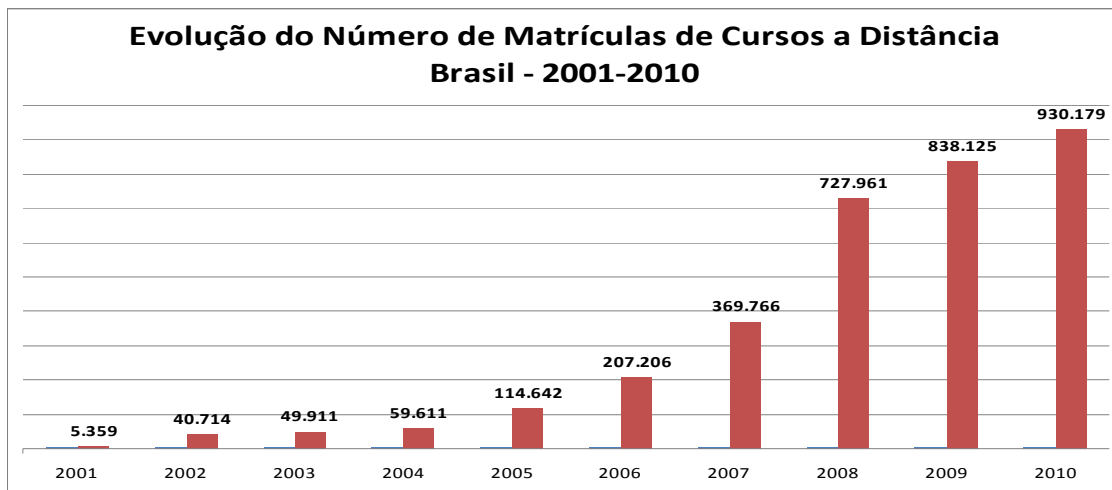


Figura 2: Evolução do número de matrículas de cursos a distância, no período de 2001 a 2010.
Fonte: Dados extraídos do INEP/MEC - 2011

Considerando esse rápido crescimento dos cursos superiores ofertados na modalidade a distância, ampliam-se também os estudos nessa área que trazem como objetivos iniciais compreender essa modalidade de ensino e as suas especificidades. Nessas pesquisas notamos que se busca investigar aspectos relativos ao uso e adequação das tecnologias de informação e comunicação, formação de professores, estratégias de ensino e aprendizagem, entre outros. A avaliação da aprendizagem nessa modalidade também é um tema que merece destaque diante de sua relevância e necessidade de ser um instrumento de apoio ao processo de construção e reconstrução do conhecimento. A avaliação no contexto da EaD exige do estudante ser sujeito presente e ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo interações significativas e comunicação adequada com o seu grupo de colegas, tutores e professores.

No documento que aborda os referenciais de qualidade propostos pelo MEC com a finalidade de orientar sobre processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EaD, o tema avaliação é debatido como um dos assuntos essenciais para garantir a qualidade educacional nessa modalidade de ensino.

Os debates à respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes à respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros. (MEC, 2007, p. 3)

Avaliação da aprendizagem na EaD é um tema que envolve a minha trajetória profissional. A temática educação a distância provocou o meu interesse quando ingressei na Universidade Federal de São Carlos, no início de 2008, para assumir a função de Técnica em Assuntos Educacionais no apoio aos cursos de graduação que se iniciavam nessa modalidade. Em um primeiro momento, o apoio oferecido para os cursos ofertados por meio do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB)³ era baseado em orientações acadêmicas e pedagógicas de modo geral. Somente ao final do ano de 2008, com a criação de um órgão específico para apoio no desenvolvimento e na implementação de ações relativas a educação a distância, a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD), as atividades foram se consolidando, principalmente em virtude da implantação de uma coordenadoria vinculada à SEaD chamada Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem (CoPEA). Logo após essa implantação, me vinculei a essa coordenadoria e nesse momento as minhas atividades, enquanto pedagoga, foram reformuladas. Com a função de subsidiar o desenvolvimento e a implementação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem de projetos de EaD, especialmente os relacionados ao planejamento, acompanhamento e avaliação, assumi uma das frentes dessa coordenadoria, como supervisora dos processos avaliativos.

Por meio da promoção de avaliação das diferentes etapas e atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dos cursos de EaD, a CoPEA tem desenvolvido inúmeras ações no sentido de garantir a qualidade dos cursos oferecido pela Universidade. E diante dessa preocupação, vi como essencial me debruçar em estudos relativos ao tema avaliação em cursos de EaD, fazendo um recorte do curso de Licenciatura em Pedagogia. A escolha desse curso deve-se, em especial, pela minha área de formação inicial e pelo desejo de compreender a proposta e qual a base avaliativa seguida pelo curso.

Também é importante apontar que uma das competências da CoPEA é propor e apoiar o planejamento das diferentes estratégias metodológicas nos cursos que utilizam EaD e por isso, verificar o modo como os docentes vem conduzindo a avaliação em suas disciplinas, certamente poderá trazer elementos que possam subsidiar o (re)planejamento dessas disciplinas tendo em vista novas ofertas.

³ O projeto UAB será detalhado mais adiante, no capítulo 1.2 – Cenário atual da EaD no Brasil e a Criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, p. 38.

Discutir o tema avaliação é sempre um desafio. Quando falamos sobre práticas avaliativas, em especial com estudantes, professores, até mesmo com outros profissionais, automaticamente associam a avaliação à aplicação de provas e conseqüentemente notas. Isso se deve ao caráter que a avaliação assumiu nos últimos tempos, como um processo classificatório e muitas vezes burocrático, em que o professor aplica uma prova e então é gerada uma nota para o estudante.

De acordo com Suhr (2008, p. 22) quando a avaliação é realizada desse modo em nada contribui para o desenvolvimento do estudante, pois serve apenas para corresponder a uma exigência do sistema de ensino. A avaliação precisa deixar de ser um momento final do processo educativo para se transformar em processo que tenha como finalidade compreender as dificuldades dos estudantes acompanhando o processo de ensino e aprendizagem, orientando não apenas os estudantes, mas também os professores sobre pontos falhos, oferecendo subsídios para tomadas de decisões.

Bersch (2009, p. 12) aponta que

É através da avaliação que o educador conhece o 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. (BERSCH, 2009, p.12)

No contexto da educação a distância, as tecnologias educacionais e os ambientes virtuais de aprendizagem têm proporcionado mudanças quanto à forma de ensinar e aprender, refletindo diretamente nos processos avaliativos. Ainda que tenha tido grandes evoluções quanto ao surgimento de diferentes estratégias avaliativas em cursos oferecidos por meio da educação a distância, ainda são utilizados modelos avaliativos inadequados à proposta da modalidade EaD. Muitos deles são utilizados em cursos presenciais.

Conforme destaca Silva e Santos (2006, p. 11) “posturas e atitudes destiladas e cristalizadas na tradicional sala de aula presencial nem sempre são válidas nos ambientes *online*.” Isto evidencia que ainda prevalece a aplicação de formas de avaliar baseadas no modelo presencial, que pouco contribui para a promoção da aprendizagem e para que os estudantes se tornem ativos e autônomos em cursos a distância.

Nesse sentido, compreender como o processo avaliativo é desenvolvido em cursos na modalidade EaD, além de entender a complexidade do ambiente virtual de aprendizagem, significa se debruçar em estudos relativos ao uso de ferramentas didáticas, instrumentos avaliativos e direcionar seu olhar sobre as concepções de avaliação que os docentes apresentam.

Nesta pesquisa, a busca de respostas a questões relativas sobre qual concepção de avaliação o modelo adotado pela EaD da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) está apoiado, fez com que refletisse acerca da forma como ela vem sendo desenvolvida. De acordo com Otsuka, Lima e Mill (2011, p. 44):

Na proposta metodológica dos cursos de graduação a distância na UFSCar, a avaliação da aprendizagem é composta por atividades avaliativas virtuais contínuas e atividades avaliativas presenciais. (OTSUKA, LIMA E MILL, 2011, p. 44)

Além disso, os autores acima citados (2011, p. 44) complementam que

as atividades avaliativas virtuais contínuas ocorrem por meio do acompanhamento do desenvolvimento das atividades avaliativas virtuais que são propostas a cada unidade de aprendizagem, tais como o desenvolvimento de projetos individuais ou colaborativos, a participação em debates virtuais síncronos ou assíncronos, a resolução de exercícios, a apresentação de seminários via webconferência, etc. Essas atividades são fundamentais para o acompanhamento, análise e identificação de problemas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (OTSUKA, LIMA E MILL, 2011, p. 44)

O que é proposto por Otsuka, Lima e Mill quando indicam “na proposta metodológica dos cursos de graduação a distância na UFSCar, a avaliação da aprendizagem é composta por atividades avaliativas virtuais contínuas e atividades avaliativas presenciais” e depois complementam “as atividades avaliativas virtuais contínuas ocorrem por meio...”, pois a partir dos exemplos a avaliação pode ser compreendida como sendo um processo somativo e de verificação. Nesse sentido, destacar o desafio de se pensar em critérios claros que incorporem elementos do processo de avaliação formativa que conduzam os estudantes na realização das atividades, mas também orientem as estratégias de ensino por parte dos professores e tutores das disciplinas etc.

A importância na formulação das questões é necessária e primordial, pois são elas que vão nos oferecer elementos e nos direcionar ao longo da

pesquisa. E sendo assim, em seus estudos, Minayo (1994, p. 8) aponta que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”.

Inicialmente, a pesquisa proposta foi desenvolvida tendo como parâmetro a seguinte questão: **Quais são as implicações para a formação do estudante quanto à utilização de diferentes ferramentas e instrumentos avaliativos previstos no modelo de EaD da UFSCar, utilizando como recorte o curso de Licenciatura em Pedagogia, na perspectiva dos docentes?**

Esse questionamento teve como direcionamento um dos objetivos centrais da educação superior: "formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua". (Lei 9.394/96, art. 43, II)

Além disso, partiu-se do documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, na educação a distância, que zela pela avaliação contínua, tornando um processo ininterrupto, que ajude o estudante a ser ativo na construção dos conhecimentos.

Assim, um curso de graduação na modalidade a distância, pautado nos propósitos da educação superior que permeia o Brasil, deve oferecer ao estudante referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Um diploma de ensino superior recebido por um curso realizado na modalidade a distância deve ter o mesmo valor e peso que um feito presencialmente.

Entretanto, é importante indicar que para a elaboração do instrumento de coleta dos dados dessa investigação, outras questões foram consideradas como um parâmetro para o caso estudado.

- O modelo pedagógico construído coletivamente para os cursos de EaD da SEaD-UFSCar comporta um processo contínuo de avaliação. Esse modelo estimula o estudante a ser ativo na construção dos conhecimentos?

- As ferramentas virtuais e instrumentos que estão sendo utilizados na avaliação da aprendizagem dos estudantes estão adequados à modalidade de educação a distância?
- Há diversidade de ferramentas e instrumentos avaliativos, de forma a permitir o desenvolvimento de habilidades e atitudes diversas?
- As ferramentas virtuais utilizadas nos processos avaliativos estão favorecendo a interação e o trabalho colaborativo?
- As ferramentas didáticas utilizadas na(s) disciplina(s) proporcionam ao estudante adquirir competências coerentes com o Perfil do Profissional a Ser Formado pela UFSCar e pelo curso?

Certamente, no decorrer da pesquisa algumas dessas questões já foram respondidas, novos questionamentos surgiram e talvez outras ainda permaneçam para uma análise mais profunda, considerando que o foco dessa pesquisa consiste em verificar e compreender o modo como a avaliação da aprendizagem dos estudantes vem sendo desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD. Dessa forma, assim como Santos (2007) entende que todas as formas de conhecimento são incompletas, penso que uma pesquisa proposta para o mestrado também tem suas limitações.

É nessa linha de pensamento que Santos (2007, p. 88-89) nos diz que:

[...] dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para certos objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque aquilo que conhecem sobre o real (sua dimensão ativa) é sempre duplicado por aquilo que dão a conhecer o sujeito do conhecimento (sua dimensão subjetiva). Ao questionar a distinção sujeito/objeto, as ciências da complexidade dão conta desse fenômeno, mas o confinam às práticas científicas. (SANTOS, 2007, p. 88-89)

Ao pensar nessas questões que direcionam a pesquisa, principalmente no que se refere à verificação da avaliação como um instrumento que ofereça ao estudante a possibilidade de se tornar ativo e autônomo na construção dos

conhecimentos, faz-se necessário destacar que toda pesquisa deve necessariamente proporcionar alguma forma de intervenção na realidade.

Gamboa (2007) também considera que a teoria pedagógica deve mudar com a prática e esta somente poderá ser transformada a partir da reflexão. Para isso, a problematização, a sistematização de questões pertinentes e a elaboração de perguntas-sínteses são fundamentais para darem sustentação a essa transformação. Destaca que sem pesquisa não é possível realizar o movimento crítico da transformação da prática e da teoria.

Ao relacionar também ao modo como a pesquisa deverá ser desenvolvida, entendendo que a pesquisa é uma forma de ação na prática educativa, Gamboa (2007, p. 112) ressalta que a pesquisa

deverá oferecer respostas que indiquem estratégias de ação, inovadoras ou transformadoras, de acordo com o tipo de mudança proposta, a quantidade e a amplitude das informações recolhidas, sistematizadas e organizadas, fundamentalmente, segundo o tipo de abordagem teórico-metodológica utilizada. (GAMBOA, 2007, p. 112)

As produções de Brandão (2003) seguem a mesma linha da pesquisa de Gamboa. Para ele, a pesquisa também deve intervir socialmente e politicamente na realidade. Nesse sentido,

a palavra 'transformação' não é aqui uma metáfora e nem uma ilusão. No campo da educação, pesquisa alguma é diletante, embora muitas possam ser prazerosas e gratificantes. (...) Todo conhecimento autenticamente novo é renovador, todo conhecimento renovador é contestador; todo conhecimento contestador é uma porta aberta à transformação. (BRANDÃO, 2003, p. 105-106)

O tema avaliação da aprendizagem em cursos de educação a distância por ser complexo e exigir um debate profundo motivou-me a estudar essa prática tão importante em qualquer modalidade de ensino, realizando esse trabalho junto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Dessa forma, com esta investigação pretendo contribuir para que os processos avaliativos se tornem mais dinâmicos e articulados, de modo que a avaliação seja um processo que direcione o desenvolvimento e sucesso do estudante. Nesse sentido, espera-se que seja possível oferecer subsídios que possam colaborar para um aprofundamento das

reflexões sobre os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem (planejamento, metodologia, estratégias de ensino, materiais didáticos etc.).

Todo o trabalho aqui desenvolvido é resultado da busca de respostas por questões ainda não compreendidas e que no entendimento desta pesquisadora carecem um estudo aprofundado. Certamente a discussão trazida para essa dissertação, baseada nos dados coletados e analisados, visam contribuir para fomentar debates acerca do processo avaliativo e apoiar o desenvolvimento de diferentes práticas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Retomando um pouco questões relacionadas ao perfil do profissional a ser formado pela UFSCar e de forma mais específica o perfil do curso de Licenciatura em Pedagogia, foco de uma das questões que direcionaram a elaboração do instrumento avaliativo, vemos que no projeto pedagógico do curso o pedagogo deve ser um profissional capaz de ensinar, em espaços escolares e não-escolares, capaz de investigar, refletir, gerar conhecimentos e gerir variáveis relacionadas à atividade docente. Essas competências vão ao encontro do que propõe o Perfil do Profissional a ser formado pela UFSCar, como aprender de forma autônoma e contínua, trabalhar em equipes multidisciplinares, pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional.

Além dessas competências definidas pela UFSCar, outras foram selecionadas entre as indicadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia do Ministério da Educação (1998). Elas podem ser conferidas também no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD (2010, p. 57). Listo algumas dessas competências que também nortearam a elaboração do instrumento avaliativo dessa pesquisa:

- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;

- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- capacidade de promover uma prática educativa que leve em conta as características dos estudantes e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular, conhecendo e dominando os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento e às questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades dos estudantes;
- capacidade de realizar atividades de planejamento, organização, coordenação e avaliação pautadas em valores como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

Trabalhar em equipe e em equipe multidisciplinar, comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente, fazer relatórios, pesquisas, etc. são habilidades colocadas por Masetto (1998, p. 21) que devem constar no currículo e que devem ser aprendidas e desenvolvidas ao longo do curso.

Também é válido apontarmos que o princípio básico da formação o pedagogo da UFSCar, modalidade EaD, contempla três dimensões que se relacionam: docência, gestão democrática e pesquisa. De acordo com o projeto do curso, a docência confere a identidade do pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social. Por meio da gestão democrática, como processo político, administrativo e pedagógico, que a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. E por fim, a pesquisa, que trata de questões que resultam da vivência e da reflexão, como um exercício de organização e produção de conhecimentos aprendidos e re-elaborados.

Destacamos que esse estudo foi realizado numa perspectiva qualitativa de pesquisa. Buscamos verificar e compreender a forma como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD. Para isso, elaboramos um questionário *online* que foi respondido por onze docentes em um período determinado. A partir das respostas obtidas com o instrumento de coleta foi realizada a análise, conforme pode ser conferida mais adiante desse trabalho.

Nesse trabalho, procuramos contextualizar o tema apresentando a delimitação da pesquisa e justificando as escolhas, frente ao surgimento de um novo paradigma no cenário educacional (educação a distância). Sendo assim, convido a um rápido estudo sobre o tema.

Contextualizando o tema estudado

Atualmente a educação a distância é entendida como uma nova modalidade de ensino, em que o uso das tecnologias de comunicação e informação aplicadas à educação proporcionam uma maior flexibilidade e acessibilidade para docentes/tutores e estudantes, considerando que o desenvolvimento das atividades ocorre em tempos e lugares diferentes.

Estamos diante de uma nova tendência que se fortalece em virtude das tecnologias da informação e comunicação. Desse modo, a EaD potencializa o surgimento de novas formas de ensino e aprendizagem.

Rocha (2009, p.114) nos diz que as ações educacionais de hoje exigem dos envolvidos uma prática pedagógica em que a reflexão e o questionamento levem todos para uma postura investigativa. O docente atuante na EaD precisa compreender as implicações do redimensionamento espaço-temporal dos cursos nessa modalidade para suas práticas pedagógicas, pois se trata de uma nova modalidade de ensino.

Ainda refletindo sobre os apontamentos de Rocha (2009), a EaD exige uma pedagogia própria em quase todos os aspectos da relação docente-conhecimento-estudante. Implica na organização prévia do trabalho docente e no estabelecimento de meios específicos de comunicação; disponibilidade para atender as necessidades dos estudantes e para o trabalho em grupo; habilidade para atuar como facilitador dos processos de ensino e aprendizagem e habilidade para assumir algumas tarefas administrativas relacionadas ao desenvolvimento de cursos e disciplinas nessa modalidade educacional. Supõe, ainda, a disponibilidade de orientar, acompanhar e avaliar estreitamente os trabalhos realizados pelos tutores virtuais e presenciais. Nesse sentido, a EaD, na forma como é desenvolvida todo o processo de ensino e aprendizagem, exige que novas estratégias sejam incorporadas a esse processo.

Do mesmo modo, os processos de avaliação da aprendizagem precisam ser revistos. É preciso romper com uma concepção de avaliação classificatória em direção a uma proposta avaliativa cooperativa e formativa que resultem na eficácia da aprendizagem e “que concebe a relação educativa como relação de acompanhamento, cuja finalidade é o desenvolvimento do educando”. (HADJI, 2001, p. 63)

Vemos que a educação, de forma geral, sofreu grandes evoluções e uma delas deve-se ao surgimento de uma nova modalidade de ensino; portanto, de uma nova forma de ensinar e aprender. Nesse caso, a ciência assume uma configuração histórica, sobretudo devido aos resultados de uma evolução que não obedecem às leis eternas, diferentemente do enfoque idealista, que é caracterizado pela aceitação de normas universais e eternas que determinam de que modo é e deve ser o real. Essas considerações são vistas na obra de Fourez (1995), que também revela que noções de representações foram dadas aos humanos historicamente, ou seja, são resultados da história humana e destinados a descrevê-la e permitir sua continuação.

Segundo Fourez (1995, p. 233):

[...] as nossas representações são conceitos historicamente construídos em um dado contexto, e, portanto, relativos a esse contexto e não absolutos. (FOUREZ, 1995, p. 233)

Também é válido apontar que, assim como a ciência, a educação também está pautada por dimensões políticas, econômicas e sociais, e nesse sentido, Scholer e Dao⁴ apud Neder (2009, p. 98) indicam que existem três razões para a expansão da EaD nos últimos anos:

[...] a política, efetivada geralmente por autoridades públicas, para possibilitar acesso à educação, inclusive da população adulta; a econômica, por atender um maior número de pessoas a um menor custo que o demandado pelo ensino tradicional; a social, ampliando as possibilidades de acesso à educação e o desenvolvimento da educação permanente, da especialização ou reciclagem. (NEDER, 2009, p. 98)

⁴ SCHOLER, Marc e KIM, Chi Dao. La Formacion à Distance. In: GAGNÉ, P. *Pédagogie e Formation à Distance*. Lês Socument de Référence. Quebec, Canadá: Télé-Université, 1992.

Ressalto que as atividades desenvolvidas por meio da EaD visam à democratização e socialização do conhecimento produzido, e restrito, usualmente, aos usuários de grandes centros de formação e pesquisa, que por meio da modalidade de EaD pode proporcionar oportunidades diversas a cidadãos residentes em cidades distantes das universidades ou que tenham dificuldades em participar de cursos presenciais. Trata-se da possibilidade de ampliar o campo de atuação das instituições seja em cursos de graduação, pós-graduação ou extensão.

Em decorrência da grande expansão dessa modalidade de ensino e de serem ainda incipientes os estudos sistematizados sobre o tema avaliação em EaD, evidenciou-se a necessidade de um estudo aprofundado sobre esse assunto. Isso se deve também em virtude das atividades profissionais que envolvem o estudo dessa modalidade educacional na Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar) junto à equipe pedagógica de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e avaliação dos cursos ofertados por meio do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Além disso, a avaliação da aprendizagem é um tema que tem gerado inúmeras discussões ao longo dos anos, seja no ensino presencial, seja na modalidade de educação a distância e nesse sentido, Silva (2006, p. 27) aponta que a avaliação presente em cursos na modalidade EaD “ainda carece de pesquisa e de publicações a respeito da avaliação da aprendizagem adaptada à sua especificidade”. Isso reforça a necessidade de um estudo voltado a esse tema.

Por isso, a investigação proposta neste trabalho é coerente com a problemática apresentada, isto é, esse estudo foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa de pesquisa, pois busca verificar e compreender o modo como a avaliação da aprendizagem dos estudantes vem sendo desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22), 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. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Vieira (2009, p. 6) também coloca que a pesquisa qualitativa é exploratória, no sentido de buscar conhecimentos para uma questão sobre a qual as informações disponíveis ainda não são suficientes. Desse modo, justifica-se a escolha da abordagem utilizada nessa investigação.

Na elaboração deste trabalho, verificar como os processos avaliativos têm sido desenvolvidos no curso citado, implicou em uma revisão bibliográfica sobre o tema. Além disso, demandou um estudo voltado às especificidades da EaD e aos referenciais de qualidade propostos para essa modalidade.

Essa compreensão da prática avaliativa e suas implicações para o processo formação do estudante, requer investigar como os processos de avaliação da aprendizagem estão sendo desenvolvidos pelos docentes. Sendo assim, trago as contribuições de Vieira (2009, p. 6), que nos explica, complementando que “a pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados”.

Finalizando a introdução desse trabalho, aponto que esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro, apresenta um breve histórico sobre a educação a distância e as principais ações governamentais no país, com destaque para a criação do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Ministério da Educação (MEC) e sua implementação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Ao longo do segundo capítulo são apresentadas algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes em cursos ofertados na modalidade de educação a distância, abordando concepções de avaliação a partir da perspectiva de autores referência na área. Na sequência discutimos algumas características da EaD juntamente com as principais ferramentas usadas em ambientes virtuais de aprendizagem e com os instrumentos avaliativos presentes em cursos nessa modalidade. Esse capítulo é encerrado com uma breve discussão acerca da docência no ensino superior e do papel docente na gestão dos processos avaliativos em cursos de EaD.

No terceiro capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos, bem como os objetivos da pesquisa. Há também a explicitação da justificativa da escolha da abordagem de pesquisa com enfoque qualitativo. Faz parte desse

capítulo o detalhamento dos critérios de seleção e a caracterização dos sujeitos da pesquisa, além dos procedimentos de coleta, organização e análise dos dados.

Por fim, o quarto capítulo deste trabalho é dedicado à apresentação e análise dos dados obtidos por meio dos resultados da investigação. Além desse, temos um espaço reservado às considerações finais, onde também são apresentadas as contribuições deste trabalho e os desdobramentos oriundos da pesquisa.

CAPÍTULO I – Educação a distância: breve histórico e principais ações governamentais no país

O crescente desenvolvimento e as transformações ocorridas nos campos científico e tecnológico, aliados ao crescimento da Internet e da comunicação, fizeram com que as camadas da população buscassem novas formas de educar-se e/ou atualizar-se profissionalmente, principalmente após o uso desenfreado das novas tecnologias existentes no mercado.

Paralelamente a isso ganha projeção no cenário educacional mundial e também brasileiro uma nova modalidade de educação: a educação mediada por tecnologias. Atualmente sabemos que a tecnologia causa um grande impacto não apenas na educação, mas em toda a sociedade. Dessa forma, a importância da educação a distância torna-se cada vez mais evidente, passando a ser alvo do interesse de vários setores da sociedade, de empresas a Instituições de Ensino Superior.

As tecnologias, em decorrência das constantes mudanças sociais, abriram um leque de possibilidades na educação para o processo de ensino e aprendizagem. Foram as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs que trouxeram à educação a distância novas perspectivas, considerando o acesso rápido ao conhecimento, interações instantâneas e flexibilização de espaço-tempo. Além disso, Rocha (2009, p. 31) afirma que a tecnologia na educação:

[...] é um instrumento que abre possibilidade para novos direcionamentos metodológicos e pedagógicos, que podem solucionar problemas da área da informação e da comunicação, como a busca de dados para o estudo de determinado tema, a possibilidade de reuniões a distância ou também na área de pesquisa experimental, realizando a simulação de experiências de risco. Esse processo permitirá à educação melhorar o seu mister e dar mais atenção aos aspectos que dizem respeito aos valores individuais e coletivos de uma comunidade. (ROCHA, 2009, p.31)

A EaD também tem desempenhado um papel social ao diminuir a exclusão daqueles que não possuem condições de frequentar um curso presencial. Atualmente o ensino presencial continua inacessível para muitos, considerando que inúmeras pessoas abandonam os estudos para ingresso no mercado de trabalho informal muito cedo, há grandes distâncias geográficas dos locais onde a presença

da pessoa é fundamental para o ensino. Na maioria das vezes os custos para manter os estudos estão acima das possibilidades pessoais, e outras razões também podem ser encontradas.

Por esses fatos e, sobretudo, pela necessidade de atendimento às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças de ordem científica e tecnológica, a educação a distância é uma modalidade de educação que vem sendo considerada uma forma alternativa e complementar para formação humana. De forma geral, caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre estudante e professor, pois não precisam estar no mesmo local ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a EaD é uma 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, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Para que isso ocorra é oferecido um conjunto de recursos humanos (professores, designers educacionais, tutores virtuais e presenciais, dentre outros) e o uso de tecnologias de informação e comunicação como mediadoras da relação ensino e aprendizagem (ambiente virtual de aprendizagem, recursos de internet, programas computacionais, mídias audiovisuais e impressas).

Diversas obras que são referências na área de EaD, educadores e pesquisadores dessa área de conhecimento e a própria LDB, utilizam o termo ensino a distância ou aprendizagem a distância (*e-learning*). Neste trabalho foi adotado o termo educação a distância, considerando este ser o mais adequado ao se entender também que ensino, aprendizagem e educação não são sinônimos. Sobre o uso desse termo, Mill (2010a, p. 49) afirma que:

[...] é importante que a educação seja vista como um processo pedagógico constituído por docência, discência – isto é, ensino e aprendizagem (ou ensino-aprendizagem) intimamente articulados. Do contrário, persistirá o nosso desconforto em utilizar, no âmbito da EaD, os termos *ensino* ou *aprendizagem* a distância. Embora apareça até mesmo na atual LDB,

considera-se inadequado o emprego de *ensino a distância* ou *aprendizagem a distância* (ou ainda, *e-learning*). Acreditamos que esses termos ignoram a imprescindível junção do ensinar com o aprender. *Ensino a distância* ou *aprendizagem a distância* são termos restritivos demais: um voltado para a docência e outro para o aluno. Somente a terminologia *educação* abarcaria essa concepção ampliada com destaque para alguém com interesse e aprender e alguém com intenção de ensinar. (MILL, 2010a, p. 49)

Em suma, com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na educação é possível criar condições para um aprendizado mais interativo, por meio de caminhos não lineares, em que o ritmo de estudos é ditado pelo estudante. Fica evidente sua atuação como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento que possibilitam também novas relações de ensino e aprendizagem.

Nas próximas seções deste capítulo serão apresentadas as principais experiências no Brasil e no mundo que deram origem à EaD, bem como as suas gerações. Em seguida, há uma discussão envolvendo o atual cenário da EaD em nosso país, a evolução da EaD após a regulamentação dessa modalidade que culminou no desenvolvimento de alguns projetos de EaD, em especial a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Com base nesse percurso histórico, este capítulo é encerrado com uma explanação sobre a implantação da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

1.1 A origem da EaD e suas gerações

A EaD originou-se a partir das experiências de educação por correspondência que tiveram início no final do século XVIII e se desenvolveram em meados do século XIX. Ela surgiu devido à falta de preparo profissional de inúmeras pessoas que, por vários motivos, não podiam frequentar presencialmente uma instituição de ensino e evoluiu com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, que influenciam o ambiente educativo e a sociedade.

Estudos demonstram que a EaD surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população não

adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino. Na maioria das vezes, estudar por meio da modalidade de EaD é a única oportunidade oferecida a adultos que trabalham durante todo o período e a donas de casa, que não podem deixar crianças e outras obrigações familiares para frequentar cursos totalmente presenciais que requerem frequência obrigatória e com professores nem sempre preparados para atender às necessidades do estudante adulto.

Katz⁵ apud Freitas (2005, p. 58) afirma que o primeiro curso por correspondência nos Estados Unidos foi de taquigrafia em 1728. Castro e Guarany⁶ apud Freitas (1977, p. 407) registram um curso de taquigrafia, em 1840, na Inglaterra, e vários outros cursos por correspondência, no início do século XX, na Rússia e em, pelo menos, oito universidades americanas. Várias iniciativas de criação de cursos a distância se espalharam de forma rápida por todo o mundo. Entretanto, como havia muita resistência com relação a cursos universitários a distância, poucas foram as experiências duradouras, mesmo nos países mais desenvolvidos.

Atualmente, o número de instituições e empresas que oferecem programas de treinamento por meio da modalidade de EaD é crescente. As Universidades Européias a Distância têm incorporado em seu desenvolvimento histórico as novas tecnologias de informática e de telecomunicação. Um exemplo disso foi o desenvolvimento da Universidade a Distância de Hagen que, em 1975, iniciou seu programa com material escrito. Atualmente, oferece material didático em áudio e videocassetes, videotexto interativo, e videoconferências. Nas Universidades Abertas da Inglaterra, da Holanda e da Espanha são observadas tendências similares.

A Open University, do Reino Unido foi criada em 1969 e começou a oferecer cursos em 1971. Esta universidade tem sido referência dos principais estudiosos na área como a que mais influenciou as instituições universitárias de EaD. Atualmente ela conta com mais de 200 mil estudantes que estudam em casa ou no trabalho por meio de diversos materiais, entre eles, impressos, vídeos, softwares e internet. Além dos cursos de graduação e pós-graduação, a Open

⁵ KATZ, H.H. A state of the art on the independent private School industry in the state of Illinois. Advisor Council on Vocational Education, 1973, May, p. 6-7.

⁶ CASTRO, C.M.; GUARANY, L.O. O ensino por correspondência: uma estratégia do desenvolvimento educacional no Brasil. Manuscrito. Rio de Janeiro, 1977.

University oferece cursos voltados para o atendimento de demandas de formação e qualificação de técnicos e trabalhadores.

Existem algumas divergências relacionadas à definição das gerações ou momentos pelos quais a história da EaD evoluiu. Porém, ao se estabelecer um paralelo entre essas diferentes versões, é possível identificar um tempo comum. O primeiro período, chamado de primeira geração ou período inicial, corresponde ao período de 1840 a 1970. Nessa época o destaque é dado à educação por correspondência.

No Brasil, segundo Litto e Formiga (2009), o surgimento da EaD é marcado pela instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Esta escola oferecia cursos especialmente direcionados às pessoas que procuravam emprego, nos setores de comércio e serviços. O ensino era por correspondência e os materiais didáticos eram enviados pelos correios. Relacionado ao ensino mediado pelas correspondências, Litto e Formiga (2009, p. 48) afirmam que:

[...] não é apenas o tipo de material didático utilizado, geralmente material impresso suficiente para caracterizar a modalidade como sendo 'por correspondência'. Portanto, o que justifica essa denominação é o processo de mediação entre aluno e tutor ou professor ou instrutor a ser realizado por meio de cartas. Remessa de lições, trabalhos e provas, da escola para o aluno, ou vice-versa, e até pagamentos realizados totalmente por meio de serviços disponibilizados pelo correio completam a melhor definição dessa metodologia. (LITTO E FORMIGA, 2009, p. 48)

Essa metodologia praticamente não é mais utilizada já que o seu conceito de aprendizagem por correspondência está vinculado aos procedimentos de tutoria⁷ hoje utilizados.

No ano de 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que pertencia à iniciativa privada. Sua principal função era possibilitar educação popular, por meio de um sistema de difusão em cursos no Brasil e também no mundo. A educação via rádio foi o segundo meio de transmissão a distância do saber, precedida apenas pelo ensino por meio da correspondência.

⁷ No modelo de tutoria utilizado atualmente há uma ênfase no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem realizado pelos tutores virtuais e presenciais.

Em 1936, a emissora de rádio foi doada para o Ministério da Educação e Saúde e, em 1937, inúmeros programas foram implantados pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Entre eles, estão os cursos do Senac iniciados em 1946 e projetos como Minerva⁸, de 1970, que visava o atendimento supletivo aos egressos do MOBRAL⁹ a fim de lhes garantir a formação das séries do primeiro grau (atualmente, ensino fundamental). Esses projetos, além de prestar grande auxílio, tinham abrangência nacional devido ao uso do rádio.

Neste histórico, não se pode deixar de registrar a importância que tiveram o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, fundados respectivamente em 1939 e 1941. O Instituto Universal Brasileiro existe até hoje e possui cursos profissionalizantes livres de suplência e cursos oficiais supletivos de ensino fundamental e médio, por correspondências.

Essas duas entidades, de acordo com Litto e Formiga (2009), definiram públicos certos e capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho no segmento da educação profissional básica.

A educação por meio do rádio foi perdendo espaço com o surgimento da televisão para fins educacionais, por volta das décadas de 1960 e 1970. É nessa época que ganha espaço a segunda geração, compreendida entre os anos de 1970-1980. Em 1967, foi publicada pelo Código Brasileiro de Telecomunicações a determinação de que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de televisão. Diversos incentivos foram recebidos pelas universidades e fundações para que instalassem canais de difusão educacional, como um meio de comunicação em massa.

Mais tarde, já na década de 1980, outras iniciativas foram registradas com a criação de programas como os telecursos, vinculados à Fundação Roberto Marinho, que atenderam um grande número de estudante que buscavam a conclusão dos ensinos fundamental e/ou médio.

⁸ O Projeto Minerva foi um programa de rádio brasileiro elaborado pelo governo federal e que teve por finalidade educar pessoas adultas.

⁹ O MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um projeto vinculado ao governo federal, criado pela Lei nº 5.379/1967 que opunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”.

Na década de 1990, surgiram outros programas para a atualização dos professores em serviço, como o Programa Um Salto para o Futuro, resultante de parceria entre o Ministério da Educação, a TV Educativa e a Fundação Roquete Pinto.

Com o surgimento de canais fechados de TV (a cabo) outras emissoras se dedicaram à educação como, por exemplo, os canais Futura e a TV Cultura, que difundem também algumas de suas produções por canais abertos.

Peters (2004) destaca que a terceira geração (1980-1990) se inicia com o uso de vídeos e fitas cassetes que ajudavam nos estudos. As tecnologias foram usadas de modo integrado e o financiamento governamental permitiu que materiais didáticos de qualidade fossem desenvolvidos.

Para Mundim (2006) os conteúdos distribuídos por televisão ofereciam uma boa qualidade de imagem e som, e os cassetes de vídeo permitiam que os estudantes assistissem às lições do curso a qualquer hora do dia e as repetissem quantas vezes fosse desejado.

A quarta geração, que surgiu após a década de 1990, está relacionada ao ensino por meio do uso de computadores. Estes chegaram ao Brasil na década de 1970, por meio das universidades, que foram as pioneiras na instalação das máquinas. Com a evolução dos equipamentos e com os custos mais acessíveis, chegaram à população de forma rápida.

Com o advento da internet houve a consolidação e propagação da educação a distância para todo o sistema educacional brasileiro, principalmente pelo fato de propiciar boas condições para desenvolvimento de experiências em EaD. Segundo Mill (2011, p. 19):

As limitações espaço-temporais da EaD pré-internet dificultavam as discussões entre professor e alunos, tornando as relações de ensino-aprendizagem lentas, distantes e desestimulantes. Mais recentemente, entretanto, essas interações entre professores e estudantes na EaD, muitas vezes, têm sido mais intensas e efetivas do que na educação presencial. (MILL, 2011, p. 19)

Essa nova geração é baseada em novas tecnologias, que além da internet, conta também com ambientes virtuais de aprendizagem¹⁰ (AVA) que permitem uma mediação síncrona e assíncrona¹¹ entre professor e estudante e entre os estudantes. Para isso é necessário que os professores incorporem novas possibilidades de comunicação em sua prática pedagógica para aprender um novo repertório para o desenvolvimento dos seus cursos.

Através desse breve histórico, percebemos que as experiências brasileiras, governamentais e privadas foram muitas e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos.

Desde então, outras instituições e organizações foram criadas no Brasil e influenciaram diretamente a história da EaD, como a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (Ipaee), e a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). A ABT, criada em 1971 por profissionais da área de radiodifusão que atuavam nas tecnologias aplicadas à educação, ainda hoje permanece realizando os Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais e editando a Revista Tecnologia Educacional. Essa associação também foi a pioneira nos programas de pós-graduação a distância por meio do ensino tutorial que, infelizmente, não teve continuidade em seu programa, pois dependia de uma norma específica por parte da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que até hoje não foi publicada.

O Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (Ipaee), fundado em 1973, de acordo com Litto e Formiga (2009), foi o responsável pela realização dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância em 1989 e pelos Congressos Brasileiros de Educação a Distância em 1993. Ajudou a influenciar a reflexão sobre a EaD no Brasil e no mundo e auxiliou também na formulação das disposições normativas que foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse Instituto organizou vários encontros e congressos,

¹⁰ Os ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas computacionais que oferecem espaço na internet para a organização, desenvolvimento e acompanhamento dos cursos a distância.

¹¹ A mediação síncrona oferece maior flexibilidade de organização de espaço e tempo para os estudos. Na mediação assíncrona essa flexibilidade continua ocorrendo, entretanto, todos os participantes devem participar no mesmo horário, ou seja, há uma restrição temporal.

sendo o último realizado em 1995, quando houve a transferência desses eventos à Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

A Abed vem colaborando com o desenvolvimento da EaD no país, promovendo a articulação de instituições e profissionais, organizando ainda inúmeros eventos nacionais e internacionais. Um dos eventos mais grandiosos promovidos pela Abed foi quando sediou em 2006 a 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e a Distância do International Council of Open and Distance Learning (ICDE), ocasião em que participaram educadores de mais de 70 países.

No rol das iniciativas que influenciaram a EaD no Brasil está a Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, fundada em 1999 e constituída por meio de um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação.

Em 2000, a UniRede realizou um curso de especialização de formação em EaD e iniciou o Programa TV na Escola e os Desafios de Hoje, um programa cujo objetivo é capacitar professores de escolas públicas de educação básica para o melhor uso dos recursos proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação na escola. Atualmente a UniRede atua na elaboração e implementação de cursos de graduação por meio da EaD, com a formação de consórcios regionais e inter-regionais.

1.2 Cenário atual da EaD no Brasil e a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB

Os resultados e as experiências do passado não foram suficientes para gerar um processo de aceitação governamental e social da modalidade de educação a distância no Brasil, principalmente porque os preconceitos sofridos pela modalidade foram estabelecidos em virtude de comparações entre o ensino presencial e a distância. Entretanto, percebemos que a realidade brasileira já se

modificou mediante a criação de leis e estabelecimento de normas para a modalidade de educação a distância em nosso país.

É notório que a educação a distância está evoluindo rapidamente no país, especialmente após sua regulamentação estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), que conferiu valor legal equivalente aos cursos presenciais. Conforme o Art. 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Ainda de acordo com o Art. 2º do Decreto nº 2494/98, "os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (...)".

Posteriormente esse decreto foi revogado com a aprovação do Decreto nº 5622/2005, que passa a regulamentar o Art. 80 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Percebe-se que o incentivo proporcionado pela LDB fez com que a EaD se fortalecesse e se multiplicasse.

É fato que a publicação do Decreto nº 5622/2005 foi um marco para o avanço e consolidação da educação superior a distância no Brasil. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância¹² publicados pela Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622/2005, do Decreto 5.773/2006 e das Portarias Normativas 1 e 2 de 2007. Segundo Brasil:

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil. (MEC, 2007, p.2)

¹² Os Referenciais de Qualidade estão disponíveis no portal do MEC <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>

Os Referenciais de Qualidade prevêem que algumas categorias relacionadas a aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura devem estar integralmente expressas no projeto político pedagógico de um curso na modalidade a distância. Para isso, as seguintes dimensões são necessárias:

I - concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;

II - sistemas de comunicação;

III - material didático;

IV - avaliação;

V – equipe multidisciplinar;

VI - infraestrutura de apoio;

VII - gestão acadêmico-administrativa e

VIII - sustentabilidade financeira.

Nessa perspectiva, o estudante de EaD também desempenha papel central no processo de ensino e aprendizagem. É esperado que o estudante de EaD tenha uma participação ativa, de forma a desenvolver interações significativas junto aos colegas, professores e tutores. Nesse contexto, Oliveira e Lima (2011, p. 60) apontam que o estudante em qualquer processo de aprendizagem, e, sobretudo na EaD

necessita ser ativo, investigativo e crítico sobre os conteúdos, procedimentos e atitudes a serem desenvolvidos durante esse processo. É essencial que ele assuma a responsabilidade por seu desempenho, compreendendo os colegas, tutores e professores como co-responsáveis e parceiros dessa jornada, e que, acima de tudo, a aprendizagem se faça prazerosa e significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (OLIVEIRA E LIMA, 2011, p. 60)

As tecnologias de informação e comunicação envolvidas na EaD são concebidas como ferramentas de apoio para o processo ensino e aprendizagem e para a construção e manutenção de comunidades de aprendizagem¹³.

Em se tratando das políticas de EaD das instituições de ensino, essas devem ser transparentes e discutidas no âmbito das instâncias do ensino superior, sendo necessário defini-las para estabelecer metas objetivos e ações para a sua realização, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Jamais se esquecer de que o projeto pedagógico de cada curso deve estar atrelado ao PDI, já que este não pode ser visto como um documento isolado, pois serve de parâmetro para a política da instituição.

No projeto pedagógico do curso de EaD deve estar previsto o uso das tecnologias que serão utilizadas, além das formas e objetivos de cada uso, possibilitando também que os cursos e suas disciplinas trabalhem de maneira integrada em ações complementares e colaborativas. Rocha (2009, p. 117) complementa que deve constar também nos projetos um incentivo ao uso crítico e criativo de cada tecnologia, considerando a mediação que a educação pode fazer entre esses recursos e a sociedade, principalmente para possibilitar a inclusão social de todos os estudantes.

Diante do atual contexto em que se encontra a sociedade, a EaD, como uma modalidade, oferece condições para atender às demandas educacionais que se apresentam, de forma a possibilitar mudanças no panorama educacional do país, sobretudo, com relação à democratização do acesso ao ensino de qualidade.

É nesse cenário que importantes projetos de EaD se desenvolveram no país. Segundo Costa (2007, p.13), em especial, o setor público empreendeu desenvolvimentos inovadores, dentre os quais se destacam quatro projetos que foram inspiradores para o estabelecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB:

- o curso de Pedagogia da UFMT – 1995;
- o projeto Veredas – Minas Gerais – 2002;

¹³ São consideradas comunidades de aprendizagem quando na comunidade há o favorecimento da compreensão sobre uma ou mais ideias, desenvolvendo um sistema comum de critérios para a avaliação dessas ideias.

- o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil – MEC;
- o consórcio CEDERJ – 2000.

Esses projetos têm algumas semelhanças e também pontos distintos, mas que surgiram para responder às condições geográficas e de público-alvo específicas e a necessidades diferenciadas de gestão. O curso de Pedagogia, o projeto Veredas e o piloto de administração apresentam em comum o fato de tratarem da oferta de um curso único. Nos dois primeiros casos, respectivamente, um curso de pedagogia e um curso normal superior. O terceiro é um Curso de Administração que envolveu universidades públicas.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso foi o primeiro curso superior na modalidade a distância a ser implantado no Brasil. As atividades tiveram início em 1996 e teve como objetivo a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em exercício na rede pública daquele estado. (COSTA, 2007, p.13).

O projeto Veredas iniciou suas atividades em 2002 e reuniu 18 Instituições públicas e privadas de ensino superior daquele estado. Com uma única entrada de estudantes, o projeto forneceu formação inicial em Normal Superior a aproximadamente 14.000 professores em exercício da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Curso de Administração do Banco do Brasil – MEC, também denominado de projeto piloto da Universidade Aberta do Brasil, iniciado no ano de 2006, reuniu 25 universidades públicas de 17 estados e do Distrito Federal. A gestão acadêmica e operacional foi individualizada em cada instituição, no entanto as decisões de caráter global foram tomadas por uma estrutura colegiada.

No ano de 2000, o Consórcio CEDERJ, uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro e das universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, firmou o termo de convênio que estruturou inicialmente tal consórcio, com o estabelecimento de uma excepcional cooperação articulada em três níveis. No primeiro, o governo do estado ficou responsável pelo financiamento e operacionalização das atividades do CEDERJ. Coube às universidades a responsabilidade pela parte acadêmica, incluindo a titulação dos estudantes. No terceiro elemento de sustentação do tripé do CEDERJ, aparecem os municípios do

interior do estado com a tarefa de preparar a infraestrutura física básica para sediar os polos de apoio presencial.

Na sequência, em 2005, foi criado pelo Ministério da Educação o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica, com oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada. Embora essa seja a prioridade do MEC, também são disponibilizados vários outros cursos superiores em diversas áreas do saber.

É importante ressaltar que apesar de o sistema UAB configurar como universidade aberta, o sentido de “aberta” diverge do adotado pela Open University da Inglaterra. Na concepção inglesa, o termo “aberta” significa que não existem pré-requisitos nem impedimentos legais para ingresso na universidade. Todo cidadão que tenha interesse em se matricular em qualquer curso será acolhido.

Na concepção da Universidade Aberta do Brasil – UAB, o sentido de “aberta” é mais restritivo, já que o ingresso nas universidades é realizado mediante processo seletivo, geralmente o vestibular, além de que o candidato necessariamente deve ter concluído o ensino médio. Para a UAB, considera-se “aberta” no sentido de que ela sai do seu campus e através dos polos de apoio presenciais chega até localidades onde não existam universidades.

Como política pública educacional, a modalidade de EaD deve-se também tanto à impossibilidade de retirada dos professores em exercício para frequentarem durante três ou quatro anos cursos presenciais, quanto às tecnologias aliadas ao uso da internet que potencializam a interação nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para atingir esse objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, por meio da metodologia da educação a distância, o acesso ao ensino superior a diferentes regiões do país.

O sistema UAB foi criado no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior sob 5 eixos fundamentais¹⁴:

¹⁴ Maiores informações podem ser acessadas através do site: <<http://uab.capes.gov.br>>

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.

2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;

3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;

4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.

5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo.

Sendo assim, o Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Também incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial¹⁵ em localidades estratégicas.

O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a

¹⁵ Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância.

implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. A UAB, em síntese, funciona como um instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Como proposta, o Sistema UAB objetiva articular as universidades existentes para levar o ensino superior público de qualidade aos municípios que não tenham cursos superiores ou que ofereçam cursos que não são suficientes para atender a toda população.

Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo de apoio presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de biblioteca, de acordo com as especificidades de seus cursos. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores, fica à disposição dos estudantes. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país, que desenvolvem material didático e pedagógico.

Após todo esse panorama da EaD no Brasil percebemos com clareza que são inúmeras as iniciativas oriundas do governo federal para democratizar o acesso ao ensino superior de qualidade a todos os cidadãos.

As atividades desenvolvidas visam à democratização e socialização do conhecimento produzido, e restrito, usualmente, aos usuários de grandes centros de formação e pesquisa que, por meio da modalidade de EaD, pode proporcionar oportunidades diversas a cidadãos residentes em cidades distantes das universidades ou que tenham dificuldades em participar de cursos presenciais. Trata-se da possibilidade de ampliar o campo de atuação das instituições seja em cursos de graduação, pós-graduação ou extensão.

A EaD e obviamente os processos a ela vinculados ainda são considerados um desafio para todos nós, pois rompe com a modalidade de educação convencional em que a presença física (no mesmo lugar ao mesmo tempo) do professor e dos estudantes é fundamental para a construção do conhecimento.

1.3 A criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Embora várias experiências que envolvem a modalidade de EaD na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar sejam desenvolvidas desde o ano de 2004, por iniciativa de grupos ou setores específicos, em disciplinas de cursos presenciais ou em atividades e programas de formação continuada de professores da educação básica, como é o caso do Portal dos Professores¹⁶, seu histórico ainda é muito recente. Além disso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2005 já destacava a necessidade de definição e implementação de política de EaD na UFSCar. (MILL, et al., 2010b).

No ano de 2007, a UFSCar aumenta seu papel no processo de democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. A UFSCar passou a fazer parte das universidades parceiras da UAB já no primeiro edital lançado em 2005, que permitiu a implantação da primeira etapa da rede de polos de apoio presencial e cursos ofertados por universidades federais.

Disponibilizando 1.000 vagas de graduação para concorrência pública por vestibular, no segundo semestre de 2007, a universidade começou a atender os estudantes de graduação, pela modalidade de educação a distância (EaD), nos cursos de Educação Musical, Pedagogia, Sistemas de Informação, Engenharia Ambiental e Tecnologia Sucroalcooleira, sendo duas licenciaturas, dois bacharelados e um tecnólogo, que tiveram suas propostas pedagógicas analisadas por relatores de diferentes centros acadêmicos da UFSCar. Atualmente, a UAB-UFSCar é composta por 20 polos de apoio presencial, distribuídos em 19 municípios de quatro regiões do Brasil. Até o momento, foram realizados cinco vestibulares que juntos somam a oferta de 4.170 vagas.

Além dos cursos de graduação ofertados nessa modalidade, a UFSCar também mantém outros projetos em parceria com o MEC, incluindo cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

¹⁶ O Portal dos Professores da UFSCar é um site dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única universidade federal localizada no interior do Estado de São Paulo. Para maiores informações acesse o site: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>

A participação da UFSCar no programa Universidade Aberta do Brasil foi aprovada através da Resolução do Conselho Universitário (ConsUni) nº 520, de 07 de julho de 2006 e os cursos de graduação foram criados também por meio desta Resolução.

Para a UFSCar, por meio da EaD, e assim sendo, pela inserção das tecnologias de informação e comunicação, é possível ampliar a capacidade de produção e disseminação de conhecimento permanente, fundamental para a formação do cidadão brasileiro e o desenvolvimento de nosso país. Nesse sentido, Mill (2011, p. 26) afirma que:

Para a UFSCar, a UAB representa, de fato, uma proposta inovadora, apresentando desafios a todos aqueles envolvidos no processo de implantação da EaD na instituição. Para a Comunidade, ela representa novas possibilidades de formação e de participação do sistema público e gratuito de ensino brasileiro. Enfim, sendo uma experiência de EaD, a UAB representa muito para todos os envolvidos, no sentido de romper barreiras física, de possibilitar novas relações de ensino-aprendizagem inclusive mudando a concepção do que é ensinar e de como se aprende. (MILL, 2011, p. 26)

Em outubro de 2008, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFSCar um documento sobre a política de educação a distância e sobre o regimento da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD). De acordo com essa resolução, cabe ao Conselho de Educação a Distância definir a política de EaD na UFSCar e acompanhar a sua execução. Para tanto, foi criada na UFSCar uma instância administrativa, a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD), como órgão de apoio acadêmico diretamente vinculado à reitoria. De acordo com o documento, a SEaD (Universidade Federal de São Carlos, 2008, p.1):

tem por finalidade executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de novas tecnologias de informação e comunicação, em matéria de educação a distância. (Resolução ConsUni nº 617)

Ainda de acordo com esse documento, compete à SEaD desempenhar outras finalidades, tais como:

- I - Implementar a Política de EaD da UFSCar aprovada pelo ConsUni;
- II - Promover o desenvolvimento de cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- III - Promover o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- IV - Fomentar o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos presenciais da UFSCar;
- V - Promover a integração de mídias (TV, rádio, cinema) para o aprimoramento do material didático dos cursos da UFSCar;
- VI - Fomentar a criação de laboratórios de ensino para preparação e aprimoramento de material didático;
- VII – Designar comitês de assessoria para o planejamento e aprimoramento de material didático para EaD;
- VIII – Promover, juntamente com os grupos de pesquisa em EaD, a exploração de novas técnicas e métodos pedagógicos e sua aplicação nos cursos e material didático da UFSCar;
- IX - Propor referências de qualidade para o material didático-pedagógico gerado para EaD pela UFSCar;
- X - Promover a capacitação e o aperfeiçoamento pedagógico nas novas tecnologias e informação e comunicação de alunos, professores, técnico-administrativos e outros recursos humanos envolvidos com a EaD e o ensino presencial na UFSCar ;
- XI - Promover a interação e articulação entre departamentos e centros da UFSCar para a execução de projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial;
- XII - Promover interação e articulação interinstitucionais para a execução de projetos de EaD ;
- XIII - Administrar, juntamente com a Secretaria Geral de Informática - SIn, os recursos de tecnologia da informação e comunicação alocados para os projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial na UFSCar;
- XIV - Atuar junto às pró-reitorias e unidades da UFSCar para captação e administração de recursos financeiros para investimentos em equipamentos e bolsas (iniciação científica, de treinamento, estagiários, e outras modalidades) para a EaD e apoio ao ensino presencial;
- XV - Promover parcerias com empresas de software, editoras, fabricantes de computadores para melhor apoio aos cursos, alunos, professores, técnicos e administrativos da UFSCar no ensino presencial e a distância;
- XVI - Promover ações junto à Secretaria Geral de Informática para a implantação de software livre nos cursos presenciais e a distância;
- XVII - Assessorar a administração universitária em assuntos relacionados à educação a distância;
- XVIII - Representar a UFSCar em eventos, discussões e outras atividades relativas à educação a distância.

Com o objetivo de regulamentar a estrutura organizacional da SEaD, em abril de 2011, foi aprovado pelo Reitor dessa universidade um documento que dispõe sobre a constituição de coordenadorias, que visa oferecer subsídios para apoiar as coordenações de cursos no desenvolvimento de ações que envolvem a modalidade. São elas: Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem (COPEA); Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação (CITE); Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional (CODAP); Coordenadoria de Relações Institucionais (CORI) e Coordenadoria de Administração

e Planejamento Estratégico (CAPE). Cada uma dessas coordenadorias, de modo geral, oferecem apoio para a realização de um conjunto de ações relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e implementação de disciplinas e cursos na modalidade a distância.

Nesse documento também está previsto a implementação de um Comitê de Regulação, com a competência de diagnosticar as necessidades, planejar, acompanhar, avaliar e elaborar relatórios sobre as ações de cada uma das Coordenadorias que compõem a SEaD.

Também é válido ressaltar que na Educação a Distância da UFSCar há o envolvimento de um grande número de profissionais, que atuam tanto na gestão do sistema UAB e na elaboração dos materiais didáticos quanto na docência. Destacam-se, entre esses profissionais, os principais atores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem: os professores/docentes, os tutores virtuais e presenciais.

Para Otsuka, Lima e Mill (2011) o professor, além de ser o responsável pelo planejamento e preparação da disciplina, coordena as equipes de tutores virtuais e presenciais durante a oferta da disciplina, bem como, acompanha e orienta os processos de ensino e aprendizagem, de modo a fazer os ajustes e interferências, sempre que for necessário.

O tutor virtual tem como responsabilidade acompanhar e orientar os processos de ensino e aprendizagem de um grupo de 25 a 30 estudantes durante o desenvolvimento da disciplina, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. Assim, é possível que o tutor acompanhe de forma contínua e bastante próxima o processo de aprendizagem de cada estudante. Relacionado a esse modelo, Otsuka, Lima e Mill (2011, p. 34) destacam que:

O modelo de tutoria da UFSCar é único no sistema UAB, sendo que na maioria das instituições de ensino superior (IES) o sistema de tutoria prevê um tutor para cada 25 a 30 estudantes no conjunto de disciplinas ofertadas simultaneamente. Por julgar a tutoria ponto central no processo de ensino-aprendizagem a distância e a necessidade de oferecimento de condições mais adequadas ao trabalho do tutor virtual, bem como de especialização do tutor no conteúdo de cada disciplina, a UFSCar tem apostado nesse modelo. (OTSUKA, LIMA E MILL, 2011, p. 34)

O acompanhamento dos estudantes no polo de apoio presencial é de responsabilidade do tutor presencial. Ele deve auxiliar em orientações técnicas, na organização pessoal para os estudos e na realização de atividades presenciais. É extremamente importante que a equipe de tutores presenciais trabalhe de forma articulada com os professores e tutores virtuais, sendo um parceiro integrado à proposta de cada disciplina do curso.

Ao oferecer cursos na modalidade de educação a distância, fica evidente que a UFSCar assumiu o desafio de garantir aos estudantes a mesma qualidade que imprime aos cursos presenciais em seus diferentes níveis.

Diante desse contexto, notamos a consolidação e o esforço da UFSCar para propiciar a formação de cidadãos que estejam em condições de viver plenamente os novos tempos, a formação flexível e permanente para responder a desafios sociais diferenciados, a formação de cidadãos “abertos para todas as possibilidades”.

Atualmente, não restam mais dúvidas sobre sua importância e relevância para a sociedade do uso das tecnologias de informação e comunicação, já que contribuíram para ampliar ainda mais o alcance e as possibilidades de implantação da modalidade de EaD. Novas possibilidades são acrescentadas a essa modalidade a cada novo desenvolvimento tecnológico o que facilita o enfrentamento de novos desafios incorporando-as ao processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da EaD há possibilidade de se compreender uma cultura baseada nos estudos e nas novas relações transformadas, na qual não são desenvolvidos pelos professores e estudantes apenas saberes, conhecimentos, mas certamente competências de estudos e de socialização, sem se esquecer de que a meta é sempre a educação e não a tecnologia.

Assim, não apenas o nosso país, mas também a UFSCar vêm construindo sua história na EaD, com a ampliação da oferta de vagas e de polos de apoio presencial, rompendo com as barreiras do sistema convencional de ensino e buscando formas alternativas para garantir que a educação inicial e continuada de qualidade seja um direito de todos, diminuindo assim as desigualdades de acesso às instituições públicas de ensino superior.

No próximo capítulo, refletiremos sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes em cursos ofertados na modalidade de educação a distância, cuja discussão será o foco desse trabalho.

CAPÍTULO II – Algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes em cursos ofertados na modalidade de educação a distância

Iniciamos este capítulo refletindo sobre o significado do termo avaliação. Sabemos que é uma importante ação em qualquer curso e modalidade de ensino, principalmente porque é por meio dela que conseguimos obter os elementos necessários para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, rever as práticas pedagógicas.

Antes de apresentar algumas concepções de avaliação presentes na literatura educacional e apontar algumas características da avaliação e diferenças relacionadas à sistemática de avaliação do ensino presencial, vamos refletir sobre o que nos diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, ocasião em que a avaliação é compreendida como parte integrante e intrínseca do processo educacional. Dessa forma:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997, p. 55)

Isso nos mostra que a avaliação deve ser pensada não apenas como um ato isolado de educar. A avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, seja oferecendo subsídios aos docentes para replanejarem a sua prática, seja para o estudante ser orientado sobre as suas aprendizagens, dificuldades e competências adquiridas.

Na sequência, apresentaremos o potencial pedagógico de algumas ferramentas de um ambiente virtual de aprendizagem, além dos principais instrumentos avaliativos que podem ser utilizados em cursos na modalidade de educação a distância. Ainda neste capítulo, discutiremos brevemente o papel que o docente assume no ensino superior e também na gestão dos processos avaliativos dos cursos ofertados nessa modalidade, refletindo sobre a prática avaliativa como ação necessária durante todo o processo de aprendizagem, planejada no desenvolvimento da disciplina como ato de reflexão para o estudante.

2.1 Concepções de Avaliação

Embora comumente associada ao rendimento escolar, a avaliação está presente também em nosso cotidiano.

Quando falamos em avaliação, certamente não estamos atribuindo ao termo o mesmo significado porque não há um só tipo de avaliação. A avaliação é uma constante em nossa vida. Nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, ou em nossas atividades de lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo e também sobre o resultado de nossos trabalhos. (SAUL, 1999, p.05)

Paralelamente ao que Saul nos coloca, Luckesi (1998, p. 76) complementa que a avaliação implica em um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Em outras palavras, isso significa que o ato de avaliar exige, além do julgamento de valor, uma posição favorável ou não relacionada ao objeto da avaliação e conseqüentemente uma decisão de ação.

A avaliação passou por algumas mudanças em sua prática, com a superação da concepção de que o ato de avaliar estava vinculado à finalidade de classificação, como um momento distinto e isolado do processo de ensino e aprendizagem. Isso foi sentido na educação brasileira por volta de 1980.

A ideia de avaliação como um processo surge nos documentos oficiais da educação brasileira a partir de 1980 com a finalidade de verificar se os objetivos educacionais foram atingidos para então obter dados de reformulação do planejamento curricular da escola e fundamentar uma decisão quanto à promoção do aluno. (HELMER, 2009, p. 19).

Nesse âmbito, diversos estudiosos se destacaram com as produções de conhecimento na área de avaliação. Dentre eles, está Hoffmann que propõe a mudança da prática avaliativa do professor por meio da avaliação mediadora. Segundo a autora muitos docentes compreendem a prática avaliativa como uma ação classificatória e autoritária, diretamente relacionada com procedimentos como prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação, reflexo da história de vida como estudante e professor. (HOFFMANN, 2010).

Segundo Arredondo, Telles e Duarte (2001), a avaliação também pode ser mal conduzida a diversos reducionismos ao ser utilizada somente para avaliar o estudante, somente para avaliar os resultados, focada exclusivamente nos conhecimentos, centrada apenas em aspectos negativos e utilizada para avaliar apenas quantitativamente. Aliada a essas práticas, predomina a concepção de que essa prática deva ser desenvolvida como um momento isolado do ato de educar.

É preciso refletir “para que” e “para quem” estamos no processo educacional. Essa questão nos conduz a uma visão de educação centrada no estudante, em que a avaliação necessariamente deve ser parte integrante do processo de educar, como ação constante de acompanhamento e diagnóstico de diferentes aspectos da relação ensino e aprendizagem. Portanto, deve estar integrada ao processo formativo, sistemático e contínuo que leva o professor a escolher as alternativas prévias para as tomadas de decisões.

Hoffmann (2010) relaciona a postura mediadora do professor como aspecto fundamental para uma avaliação formativa, pois a mediação se dá na interação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Possibilita que haja aceitação do outro, suas diferenças e compreensão de suas potencialidades para a aprendizagem, num processo de “ação-reflexão-ação” tanto do professor quanto do próprio estudante.

Analisando a concepção mediadora de Hoffmann, Vaccari e Onofre (2010, p. 54) apontam que:

Para que haja a garantia de sucesso do processo avaliativo é preciso que educador e educando tenham clareza de sua finalidade. Essa compreensão deve ser construída a cada passo do processo, sendo necessário que o educador explicita os seus objetivos e que os alunos atentem para as ações, encontrando significado e, conseqüentemente, motivação para o desenvolvimento do processo. (VACCARI e ONOFRE, 2010, p. 54)

Exige-se do educador, nessa nova perspectiva de avaliação, uma concepção de criança, jovem e de adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.

Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. (HOFFMANN, 2010, p.18)

Nessa nova concepção de práticas avaliativas, Hoffman propõe que os métodos tradicionais (verificação de erros e acertos) sejam convertidos em métodos investigativos, que permitem ao professor observar e investigar como o estudante se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. (HOFFMANN, 2010). Assim, esse acompanhamento pelo professor do processo de construção do conhecimento do educando deve privilegiar o entendimento e não a memorização de conteúdos.

Outro estudioso destacado por suas produções é Luckesi (2005), que nos apresenta a avaliação diagnóstica. Em seus estudos, sinaliza a diferença entre avaliar e examinar. Para ele, embora essa diferença tenha sido compreendida conceitualmente, não tem gerado novas condutas entre os educadores.

Dessa forma, Luckesi (2005, p. 28) afirma que:

Diversamente, o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma investigação para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda. Alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida. Tomar conhecimento somente do que o educando aprendeu não permite investir no processo, porém somente no produto. (LUCKESI, 2005, p.28)

Além disso, Luckesi reforça a necessidade da avaliação como um ato para uma melhor condução do processo educativo.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível: por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modo de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, docentes e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivesse praticando avaliação. (LUCKESI, 2002, p.05)

Nota-se que uma de suas preocupações é contribuir com seus estudos para que os estudantes compreendam os processos pelos quais passam na escola para aquisição de novos conhecimentos. Partindo dessa concepção de avaliação é

possível que o professor seja capaz de conhecer a aprendizagem dos estudantes, possibilitando também interferência durante todo o processo educativo, isto é, a avaliação favorece a tomada de decisões durante o processo de ensino e aprendizagem, visando melhorar a qualidade do conhecimento que está sendo construído.

Na análise realizada por Helmer (2009, p. 21), a avaliação da aprendizagem para Luckesi não possui uma finalidade em si; ela subsidia um contínuo de ação. Sua principal função é melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e aumentar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam.

Um outro autor destacado por seus estudos em torno da avaliação é Perrenoud (1999) que traz o conceito de avaliação formativa. Nessa concepção a prática avaliativa é entendida como uma ação constante durante todo o processo de aprendizagem. Dessa forma, pretende considerar

como formativa, toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino (...) a avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda avaliação contínua. (PERRENOUD, 1999, p.78-79)

Também defende que é “formativa toda avaliação que ajuda o estudante a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Ainda na concepção de avaliação defendida por Perrenoud, a avaliação deve ter a finalidade de orientar o professor para que possa realizar os ajustes necessários à sua prática pedagógica, convertendo as dificuldades dos estudantes em momentos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Além do estudo proposto por Perrenoud, Hadji (2001) também levanta os desafios de uma avaliação formativa. Em seus estudos, propõe orientações metodológicas para uma prática avaliativa com intenção formativa, no sentido de uma “aprendizagem assistida por avaliação”. Hadji (2001, p. 11) baseia-se em torno de quatro tarefas constitutivas no que tange à prática do professor-avaliador. São elas: desencadear comportamento a observar; interpretar os comportamentos

observados; comunicar os resultados da análise e remediar os erros e as dificuldades analisados.

Para Hadji, a prática de avaliar deve tornar-se auxílio a uma outra, a de aprender. A avaliação consiste em um meio que auxilia o processo de ensino e aprendizagem e deve estar atrelada ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Segundo o autor:

A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos estudantes. (HADJI, 2001, p. 15)

De acordo com tais pressupostos, delimitados a partir desses autores, entendemos que a prática avaliativa, integrada ao projeto do curso deve ser desenvolvida por meio de atividades que apoiem e possibilitem a construção de novas aprendizagens. A continuidade do processo, a compreensão e a compatibilidade da avaliação com os objetivos propostos no curso também são destacados nesses estudos. Isso representa um avanço, não somente para o entendimento da avaliação como um processo, mas para todo cenário educacional brasileiro.

2.2 Avaliação na Educação a Distância: algumas características

Atualmente, no contexto da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação, a avaliação da aprendizagem tem sido um dos temas mais discutidos principalmente em relação à maneira que ela vem sendo desenvolvida e empregada na EaD. O fato de a EaD estar fortemente vinculada ao avanço tecnológico, os modelos pedagógicos e, principalmente, os processos avaliativos não estão tendo igual crescimento e avanço. Ainda prevalecem os modelos avaliativos do sistema de ensino presencial. Na EaD, o uso de instrumentos de verificação quantitativa do desempenho do estudante ainda é frequente.

Considerando o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos.

Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (MEC, 2007, p.16)

Ao se falar de avaliação da aprendizagem no ensino presencial, vale destacar que a educação a distância também dispõe de momentos presenciais. Isso está definido no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que "regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996". Neste decreto, o parágrafo 1º, do artigo 1º define:

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

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Embora exista a obrigatoriedade de a avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, certificação ou diplomação ser realizada no processo por meio de exames presenciais, conforme dispõe o artigo 4º desse decreto, as novas tecnologias aplicadas à EaD, em especial as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), proporcionam uma forma de ensino que permite maior flexibilidade e acessibilidade, favorecendo a inclusão de novas formas de se avaliar o estudante.

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas. (PERRENOUD, 2000, p. 139)

As TICs também oportunizam, sobretudo, a construção de novos conhecimentos pelos estudantes, como sujeitos críticos e autônomos, capazes de estimular a autorregulação e a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem.

Sobre a autorregulação, Perrenoud afirma:

toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele (...) apostar na auto-regulação, em um sentido mais estrito, consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos. (PERRENOUD, 1999, p.96-97)

É nessa perspectiva que a EaD, bem como os processos avaliativos a ela inerentes, ainda é considerado um desafio no cenário educacional brasileiro, pois rompe com a modalidade de educação convencional em que a presença física (no mesmo lugar ao mesmo tempo) do professor e dos estudantes é fundamental para a construção do conhecimento, introduzindo novos elementos mediadores da relação de ensino e aprendizagem. Na EaD, o professor é considerado um agente estimulador, facilitador e mediador da aprendizagem e o estudante o protagonista de sua aprendizagem.

Para a construção de processos avaliativos integrados à proposta do curso, às potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem e às necessidades do estudante, algumas características da avaliação são apresentadas por Ângelo e Cross¹⁷ apud Palloff e Pratt (2004, p. 112). São elas: centrada no estudante; dirigida pelo professor; mutuamente benéfica; formativa e específica ao contexto. Esta concepção pode ser aplicada tanto para os cursos presenciais como a distância. Nesta pesquisa, o enfoque será dado às particularidades de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mais especificamente aos cursos de graduação na modalidade a distância da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, fazendo um recorte do curso de Licenciatura em Pedagogia.

É importante destacar que o AVA apoiado nessa análise foi desenvolvido na plataforma Moodle¹⁸, um software de código aberto (*open source*) com maior aceitação no Brasil e no Mundo, segundo Silva (2011). Ainda, de acordo com o autor, “desde sua criação, em 2001, já foram identificadas milhares de instituições em mais de 200 países que o utilizam para atender a diferentes tipos de público e necessidades.” (ibidem, p.18)

¹⁷ ANGELO, T.; CROSS, K. P. *Classroom assessment techniques*. San Francisco: Jossey- Bass, 1993.

¹⁸ Maiores informações podem ser acessadas através do site: <<http://moodle.org/>>

2.2.1 Avaliação centrada no estudante

Durante o processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina de um curso de graduação é necessário que o professor defina como parte fundamental do seu planejamento os objetivos a serem alcançados pelo estudante a cada unidade temática e ao final da disciplina. O percurso do estudante para alcançar esses objetivos, incluindo suas conquistas de aprendizagem, lacunas e deficiências a cada unidade, deve ser acompanhado e diagnosticado com a principal finalidade de melhorar o processo e/ou resultado da aprendizagem. Esse sistema possibilita ao estudante a revisão do seu processo de aprendizagem no contexto abordado e ao professor e tutor virtual reconhecer o momento em que o estudante apresenta dificuldades para atingir o objetivo proposto.

Dessa forma, a avaliação tem as seguintes finalidades: i) acompanhar o processo de construção do conhecimento pelo estudante; ii) diagnosticar suas lacunas e defasagens, bem como suas conquistas gradativas; iii) propor diferentes estratégias de ensino para suprir as defasagens detectadas.

Essa concepção de avaliação implica que, durante todo o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, o professor e o tutor virtual proponham atividades e estratégias que incentivem sua autoavaliação, incorporando-a ao projeto do curso a distância.

2.2.2 Avaliação dirigida pelo professor

É o professor responsável pela disciplina quem decide o que avaliar e quais instrumentos de avaliação utilizar. Alguns instrumentos podem ser utilizados, tais como: testes e provas; autoavaliação; avaliação colaborativa realizada pelos demais colegas da disciplina; reflexões escritas sobre as tarefas, a aprendizagem e sobre o curso como um todo; projetos, artigos e tarefas colaborativas de grupo; avaliação crítica das contribuições para o fórum de discussão; diários e *portfólios*.

Associado a esses instrumentos avaliativos é fundamental que o professor, em parceria com o tutor virtual, defina os critérios de avaliação dos materiais compostos pelos estudantes. Esses critérios podem abranger a análise sobre a construção de conhecimentos, atitudes colaborativas e/ou cooperativas necessárias para a realização da atividade proposta e atendimento às normas de

netiqueta¹⁹, de coesão e coerência, correção ortográfica e gramatical. O tutor, com o importante papel docente de acompanhamento e orientação ao estudante no desenvolvimento da disciplina, deve utilizar esses critérios para a análise do desempenho do estudante.

2.2.3 Avaliação mutuamente benéfica

De acordo com Ângelo e Cross apud Palloff e Pratt (2004, p. 112), a cooperação do estudante na avaliação reforça sua capacidade de entender o conteúdo do curso e de fortalecer suas habilidades de autoavaliação. Ao avaliarem colaborativamente o seu progresso e o progresso do curso, certamente acreditarão nos princípios básicos da comunidade de aprendizagem. Além de estarem empenhados em um processo de aprendizagem, poderão melhorá-lo, oferecendo ao professor e ao tutor virtual elementos para que processo seja revisto. Importante ressaltar que o estudante, ao participar desse processo, aumentará a sua capacidade de reflexão e de dar um bom *feedback*.

2.2.4 Avaliação formativa

Segundo Palloff e Pratt (2004), no momento em que os estudantes participam da avaliação, refletindo e oferecendo um *feedback* ao longo do curso, estão criando em conjunto um curso que atende às suas necessidades de aprendizagem. Por meio desse retorno dos estudantes, o professor pode rever o texto escrito de um material para ser mais bem compreendido pelos participantes; modificar a ferramenta utilizada para facilitar a interação dos estudantes; e propor novos prazos para entrega das atividades, de acordo com a realidade do público-alvo etc. As alterações podem ocorrer durante o desenvolvimento do curso, à medida que as necessidades forem surgindo, e assim viabilizar o alcance de seus objetivos de aprendizagem.

¹⁹ Termo utilizado como referência às normas éticas e comportamentais na rede.

2.2.5 Avaliação específica ao contexto

Considerando as particularidades de cada oferta e o fato de que os estudantes são sempre diferentes a cada ingresso, o que funciona em uma oferta de curso a distância pode não funcionar em outra oferta do mesmo curso. Para dar conta desta particularidade é fundamental que a equipe de formadores (docentes e tutores) considere a flexibilidade como importante característica para atender às necessidades educativas de cada grupo. Associado a esta característica, o acompanhamento contínuo de todo o processo de ensino e aprendizagem por esta equipe de formadores é de fundamental importância para atender às questões dos estudantes, bem como responder às características do conteúdo de estudo oferecido pelos docentes.

2.2.6 Avaliação contínua

A avaliação contínua é entendida como aquela que se inicia no primeiro dia de aula e segue até o final do processo. Pode ser incentivada desde o momento em que os estudantes enviam suas apresentações pessoais e expectativas de aprendizagem, recebendo o *feedback* do tutor virtual, bem como de seus colegas. Esse pode ser o começo da prática de avaliação que se acompanha ao longo do curso.

Conforme apontam Palloff e Pratt (2004, p. 115), partindo da concepção de avaliação contínua, uma proposta seria incluir no ambiente virtual uma área de reflexão e uma avaliação estruturada no meio do semestre de modo a ajudar no acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante. Dessa forma, o processo de avaliação pode ajudar o próprio estudante a compreender a sua construção de conhecimentos e verificar se está caminhando rumo a suas expectativas de aprendizagem.

Para Morgan e O'Reilly²⁰ apud Palloff e Pratt (2004, p. 116-117), se o curso for elaborado com diretrizes e objetivos claros, se as tarefas e atividades forem relevantes não só para o conteúdo estudado, mas para a vida dos estudantes

²⁰ MORGAN, C.; O'REILLY, M. *Assessing open and distance learners*. London, England: Kogan Page, 1999.

e, finalmente, se os mesmos entenderem o que se espera deles, a avaliação irá responder à proposta do curso como um todo, deixando de ser uma tarefa isolada e incômoda.

É importante equilibrar as necessidades dos estudantes, do professor e da administração para criar uma avaliação alinhada com os objetivos de aprendizagem e os métodos de ensino do curso. (PALLOFF E PRATT, 2004, p. 116)

Além disso, a proposta de avaliação centrada no estudante de caráter contínuo implica convidá-lo a participar da construção de seu conhecimento, considerando como parte do processo avaliativo a percepção do professor/tutor, a percepção do estudante e o seu desempenho.

Na construção de uma avaliação contínua, podem ser observados alguns resultados, como por exemplo, o ajuste dos objetivos e conteúdos; o diagnóstico das situações, com o objetivo de adequar o processo de ensino às possibilidades e limitações dos estudantes; a seleção e adequação dos conhecimentos às necessidades sociais, de forma que se possa cumprir a função de seleção e adequação dos conhecimentos; a busca por informação de modo a aprofundar o conhecimento no material proposto pelo professor e tutor virtual, com o propósito de conscientizar o estudante em suas dificuldades e/ou progressos, bem como ajudá-lo a se firmar em sua aprendizagem e a previsão de resultados a partir de um prognóstico realizado por meio de uma avaliação inicial que minimiza a necessidade de recuperação do não aprendido.

Quando o curso e a avaliação estão alinhados, os docentes, os tutores virtuais e os estudantes ficam mais satisfeitos com o resultado do processo de aprendizagem. Entretanto, segundo Zabala (1998), não se pode desconsiderar a forma como o professor/tutor ensina e como o estudante aprende com destaque para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada estudante (diversidade). Considerando essa diversidade dos processos de aprendizagem, há que se levar em conta uma diversidade de formas de ensino para pensar sobre o papel do professor como avaliador. Segundo Zabala, a instituição de ensino bem como o corpo de profissionais que nela atuam têm como função propiciar a todos os estudantes o desenvolvimento do maior grau de competência em todas as suas capacidades, superando deficiências de caráter social, cultural ou pessoal.

2.2.7 Avaliação autêntica

Avaliação autêntica é baseada na crença de que os estudantes precisam aprender a realizar as tarefas significativas que irão encontrar no dia a dia de sua profissão. As tarefas que o estudante irá desempenhar em seus estudos devem ter relação direta com problemas enfrentados em sua área. Dessa forma, somente adquirir um conjunto de conhecimentos e habilidades durante o curso em uma sala de aula virtual não é suficiente.

É preciso enfatizar a necessidade de os estudantes aprenderem e, posteriormente, demonstrarem a capacidade de aplicar os conhecimentos e as habilidades em contextos do mundo real. Para Mueller (2005), a avaliação autêntica é uma forma de avaliação em que os estudantes são chamados a realizar tarefas do mundo real que demonstram aplicação significativa de conhecimentos e habilidades essenciais. (MUELLER, 2005)

Replicar desafios do mundo real, como coloca o autor, é uma tarefa que cabe aos docentes desenvolver em suas disciplinas. Isso torna as avaliações mais significativas e autênticas. Além disso, tarefas autênticas tendem a dar aos estudantes mais liberdade em como eles irão demonstrar o que aprenderam. Mas para isso, Mueller (2005) aponta que os docentes precisam definir bons critérios para que dessa forma, seja possível avaliá-los mesmo que o desempenho do estudante seja expresso de forma diferente de estudante para estudante, tendo como base diferentes estratégias avaliativas.

2.3 Avaliação na EaD: alguns apontamentos

Nos cursos oferecidos na modalidade EaD a avaliação da aprendizagem tem ocorrido de duas formas: a distância e/ou presencial. Como apresentado, a avaliação a distância é realizada por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, com apoio dos recursos computacionais. As avaliações presenciais exigem uma estrutura física – determinada em legislação –, além de uma equipe de apoio multidisciplinar que deve estar envolvida nesse processo.

De acordo com o Decreto nº 5.622, os exames na EaD são realizados presencialmente nos polos e apoio presencial credenciados à instituição de ensino.

Isso significa que os cursos ofertados na modalidade de EaD precisam contar com polos de apoio presenciais, parceiros da instituição, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos estudados, disponibilizando aos estudantes materiais para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, de acordo com a área de conhecimento abrangida pelos cursos. Além de estar contemplado nesse decreto a necessidade dos polos de apoio, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância também apontam essa obrigatoriedade.

Segundo esse documento:

O polo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do polo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria. (MEC, 2007, p.28)

Na educação a distância há uma equipe multidisciplinar envolvida nas ofertas dos cursos que apoiam na estruturação e no funcionamento desses cursos. Ainda que o ensino presencial conte com secretaria e coordenação de curso e um quadro de docentes, na EaD essa equipe multidisciplinar apresenta funções de planejamento da disciplina, acompanhamento, avaliação, além de apoio técnico, apoio dos profissionais de audiovisual, revisão pedagógica e linguística, webconferência²¹ etc. Importante ressaltar que o trabalho desenvolvido pelo docente também é compartilhado por outros profissionais, como professor autor, professor formador, tutor virtual, tutor presencial e designer instrucional.

O corpo de tutores desempenha papel fundamental no processo educacional de cursos a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Em especial, o modelo de tutoria proposto pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar nos mostra que as atividades desempenhadas pelo tutor virtual estão

²¹ webconferência é uma reunião ou encontro virtual realizada pela internet através de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via web.

relacionadas ao acompanhamento, orientação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, durante a oferta da disciplina, por meio do ambiente virtual de aprendizagem – Moodle. Dessa forma, Reyes et al. (2012, p. 5-6) complementa:

Cabe ao tutor virtual orientá-los [estudantes] no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e atividades; auxiliar na solução de dúvidas; oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas a distância, sempre em sintonia com o professor e o plano de ensino da disciplina, assumindo um importante papel docente. O tutor é um elemento central no processo educacional e, portanto, a qualidade do seu trabalho é primordial para a aprendizagem do estudante. (REYES et al., 2012, p. 5-6)

Outro destaque da EaD é dado aos processos avaliativos presenciais. Sabe-se que são realizados nos polos de apoio presencial, entretanto a diferença não está somente vinculada à infraestrutura física. As avaliações da aprendizagem do estudante realizadas presencialmente devem ser cercadas de precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. (MEC, 2007, p.17).

Relacionado aos procedimentos que garantem o sigilo e a segurança nas avaliações, destaca-se que a Secretaria de Educação da Distância da Universidade Federal de São Carlos (SEaD-UFSCar) tem promovido estudos sobre os mecanismos que possam assegurar a confiabilidade e credibilidade do processo. Nesse sentido, está em discussão um documento contendo diretrizes gerais para que não haja ocorrências na aplicação das atividades presenciais. Ainda nesse documento estão previstas orientações que envolvem a logística de envio das atividades para os polos de apoio e vice-versa e os procedimentos básicos para a digitalização das avaliações e postagem no AVA, bem como orientações para a organização do polo para recebimento dos estudantes e aplicação das avaliações.

Neste ponto, é importante ressaltar o disposto no Decreto 5.622, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

2.4 Potencial Pedagógico das principais ferramentas do AVA-Moodle

As ferramentas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, em especial no Moodle, promovem a interatividade, a troca de experiências, além de favorecer e permitir o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do estudante. Além disso, oferece ao docente e tutor virtual meios para observação de como a aprendizagem vem ocorrendo. É nesse sentido que, a seguir, são apresentados alguns exemplos de recursos técnicos utilizados no AVA-Moodle, que viabilizam a construção de atividades (individual ou coletiva) e/ou avaliativas.

2.4.1 Diário de Processo

O Diário de Processo é uma ferramenta assíncrona que oferece maior flexibilidade de organização do espaço e do tempo para os estudos. O uso desse recurso pode estar associado a uma proposta de atividade planejada para incentivar a reflexão do estudante sobre a sua aprendizagem a cada unidade temática da disciplina ou ciclo de aprendizagem de um determinado conteúdo. Desse modo, poderá também viabilizar a construção de um canal pessoal de comunicação do tutor com cada estudante no decorrer da disciplina.

Como sugestão de uso pedagógico do diário, o docente pode propor ao estudante reflexões referentes a um determinado contexto da aprendizagem por meio de questionamentos pontuais que viabilizam a sua autoavaliação processual. Algumas categorias de perguntas podem ser desenvolvidas no recurso diário para a composição de atividades reflexivas e autoavaliativas durante o processo de ensino e aprendizagem, como: i) perguntas especulativas voltadas às expectativas dos estudantes sobre a disciplina ou tema. Geralmente utilizadas no início da disciplina ou na abordagem de um novo tema de aprendizagem, essas perguntas apoiam o estudante no reconhecimento e, muitas vezes, na revisão da sua compreensão sobre a proposta da disciplina ou tema, ii) perguntas que geram perguntas, ocasião em que o próprio estudante pode formular questões referentes ao seu processo de aprendizagem, sendo geralmente utilizadas com a disciplina em andamento ou ao final dela e iii) perguntas reflexivas que fazem o estudante pensar sobre suas novas aprendizagens e relações com situações reais do cotidiano. Geralmente essas

perguntas intercalam-se às anteriores ou são apresentadas ao final da disciplina, para fazer o estudante refletir sobre todo o processo de aprendizagem.

Dessa forma, os docentes terão em mãos um importante registro sobre a opinião do estudante a respeito do seu processo de aprendizagem e sobre o desenvolvimento da sua disciplina para que possam repensar e replanejar a didática proposta.

2.4.2 Tarefa

Tarefa é uma ferramenta assíncrona que permite ao docente escrever o enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo estudante por meio do editor *web* da ferramenta ou de um arquivo digital enviado pelo Moodle. Esse arquivo digital que o estudante produz pode ser um documento de texto, uma imagem, um programa de computador ou até mesmo um conjunto de arquivos de diferentes tipos.

Essa ferramenta possibilita o acesso de uma atividade ao docente e ao tutor, visualizando todas as respostas enviadas pelos estudantes e os arquivos postados. É possível avaliar a postagem de cada estudante, atribuir uma nota e apresentar um *feedback*, que será consultado pelo estudante. Sua principal utilização é a entrega individual de textos de autoavaliação, redações, resenhas, projetos, relatórios, listas de exercícios, planilhas, produção de conteúdo multimídia, síntese e compreensão de texto, dentre outros.

De um modo geral, a tarefa permite o envio de todo o tipo de documento digital produzido por um estudante para atender às avaliações do processo de ensino e aprendizagem. Por este motivo, esta ferramenta é muito utilizada por várias disciplinas, seja de conteúdos teóricos que exigem produção de textos, seja de cálculos que necessitam do desenvolvimento de exercícios e do raciocínio lógico e até mesmo por disciplinas que avaliam habilidades que podem ser demonstradas por meio de vídeo ou som, pois o estudante pode gravar uma apresentação e enviar para o tutor avaliar usando uma tarefa.

2.4.3 Comentário

Há diferentes ferramentas virtuais no AVA-Moodle que apresentam esse recurso²², possibilitando que o professor, o tutor virtual ou outros colegas estudantes façam comentários sobre a atividade realizada por cada estudante. Pode ser usado em questionamentos sobre os resultados apresentados pelo estudante por meio da comunicação entre ele e o tutor a cada atividade, de forma a facilitar o alcance de novas etapas de conhecimento sobre o tema. Também pode ser usado para que os estudantes possam intervir nas atividades dos colegas compartilhando conhecimentos e dando apoio ao seu processo de aprendizagem.

2.4.4 Fórum de Discussão

O fórum de discussão é um meio de discussão assíncrona. É um recurso de comunicação coletiva e pode ser usado para reflexões do grupo sobre um determinado tema, contribuindo na formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, onde os estudantes colaboram uns com os outros na construção de conhecimentos. Por se tratar de uma ferramenta assíncrona não é necessário que todos os estudantes/participantes estejam *online* ao mesmo tempo. Para tanto, é importante incentivar o diálogo entre os participantes de modo que iniciem a comunicação a partir de o que foi exposto anteriormente pelos colegas nesse espaço, com a apresentação de novos elementos para o desenvolvimento do tema em discussão durante as interações do grupo.

Além disso, Lima e Oliveira (2011, p. 86) apontam que

Essa característica assíncrona confere um caráter dinâmico às atividades, permitindo que os estudantes participem das discussões em diferentes horários e locais, e que tenham tempo hábil para refletir, formular e reformular, se necessário, suas mensagens, tornando as discussões mais ricas. (LIMA E OLIVEIRA, 2011, p. 86)

De acordo com Okada e Almeida (2006, p. 275), as interações nos fóruns podem ser estimuladas por meio da participação, mediação coletiva e *feedback*:

Os participantes, ao ler as mensagens e dar continuidade ao diálogo com comentários críticos e argumentativos estão automaticamente avaliando as

²² Como exemplo, citamos as seguintes ferramentas: Base de dados, Glossário, Questionário e Tarefas.

ideias já apresentadas. Isso evita os múltiplos monólogos quando uma questão ou desafio são propostos e cada um registra sua resposta individual com ideias repetidas, desarticuladas e desconectadas dos demais colegas. (OKADA E ALMEIDA, 2006, p. 275)

Esse recurso também pode ser utilizado para atividades de Ciclo de Revisão, onde cada estudante cria um tópico com a sua produção e os colegas e o tutor avaliam-na para contribuir com seu processo de aprendizagem. Isso permite que os estudantes participem das discussões em tempos diversos, dando-lhes tempo para refletir e formular suas postagens, tornando as discussões mais ricas e produtivas.

Além disso, Okada e Almeida (2006, p. 274) nos apontam que ver a avaliação como parte do processo de aprendizagem significa acompanhar as interações durante o processo para propiciar momentos de reflexão sobre a aprendizagem e do que foi aprendido, sistematizar tais reflexões e lançar novos desafios e estratégias.

2.4.5 Chat

O *chat* é um recurso com grande potencial para incentivar diálogos de modo síncrono entre os estudantes, tutores e docentes. Conforme Martins et al. (2006, p. 492), o *chat* constitui-se num espaço de interação que depende da interrelação estudantes x mediador. Por ser uma ferramenta de uso síncrono possibilita ao estudante sanar dúvidas em tempo real.

Lima e Oliveira (2011) apontam que no processo educacional da EaD as ferramentas síncronas assumem um importante papel, pois permitem interações instantâneas que contribuem para que a ansiedade gerada pela espera de uma resposta em interações assíncronas seja minimizada ou, em muitos casos, eliminada. Além disso, com a convivência da turma e dos tutores e docentes, é possível prever algumas horas específicas durante o desenvolvimento da disciplina para que algumas interações ocorram em horários que a maioria tenha disponibilidade para participar.

De acordo com Martins et al. (2010, p. 493), o professor (tutor) atua como mediador, desenvolvendo também ações investigativas.

Ele analisa, ao mesmo tempo, o processo de aprendizagem do aluno que se expressa na sala virtual e a sua própria prática pedagógica. Essa forma de atuação permite ao professor colocar-se como parceiro dos estudantes, respeitando seu estilo de trabalho, sua autoria e as estratégias adotadas. (MARTINS et al., 2006, p. 493)

É importante destacar que a dinâmica utilizada na realização do *chat* é fator decisivo para *que* a avaliação seja bem sucedida, e isso também depende do envolvimento do professor no processo.

2.4.6 Wiki

A *wiki* é uma ferramenta que possibilita a construção de documentos colaborativamente. Lima e Oliveira (2011) afirmam que a *wiki* permite a produção, criação e edição de uma página *web* em que todos os participantes da disciplina, ou um grupo de participantes, podem atuar de forma colaborativa, editando, formatando documentos, inserindo imagens, *links* etc.

Considerando que essa ferramenta exige que os estudantes trabalhem em conjunto, as atividades desenvolvidas nela também auxiliam não apenas na criação dos grupos, mas em seu fortalecimento.

A *wiki* é utilizada principalmente para construção de textos coletivos ou individuais com o objetivo de propor trabalhos e interações em grupos, possibilitando aos estudantes desenvolverem suas habilidades de organização para trabalhos em grupos.

2.4.7 Blog

O Blog é uma página vinculada ao perfil de cada participante, na qual os *post* (textos, imagens) são organizados de forma cronológica, em ordem inversa. Embora o blog seja de criação individual, a utilização desta ferramenta é importante para construção coletiva do conhecimento, uma vez que ele possibilita que seus autores/estudantes expressem suas opiniões de forma simples e que posteriormente seja dada continuidade na elaboração do conteúdo.

2.4.8 Glossário

O glossário é uma ferramenta que permite aos participantes criar e atualizar uma lista de definições de termos técnicos como em um dicionário. Ao colocar uma palavra no Glossário, é permitido automaticamente inserir *link* nos textos do curso que levam aos itens definidos no glossário.

2.5 Principais instrumentos avaliativos empregados na EaD

Além desses recursos técnicos utilizados no AVA-Moodle que proporcionam ao docente levantar elementos para analisar o progresso dos estudantes, outros instrumentos avaliativos podem ser aplicados na educação a distância, seja em atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, seja em atividades avaliativas presenciais.

De acordo com Suhr (2008), os instrumentos de avaliação são recursos utilizados para obter maior informação que subsidiam a avaliação. Para isso, podem ser utilizadas várias estratégias, dependendo dos objetivos e da natureza do componente curricular que está sendo avaliado. Os dados coletados pelos diversos instrumentos tornam-se realmente elementos para a avaliação quando são analisados criticamente pelo professor.

Além disso, Luckesi (2000) aponta que quaisquer que sejam os instrumentos avaliativos escolhidos pelo docente, é necessário que esses instrumentos manifestem qualidade satisfatória para que possam ser utilizados na avaliação da aprendizagem escolar.

Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação de aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola. (LUCKESI, 2000, p. 10)

Do mesmo modo, não se pode limitar o uso de provas objetivas e exames tradicionais como únicas ferramentas para avaliar os estudantes. Segundo Arredondo (2009), outras estratégias devem ser utilizadas na medida em que facilitam ao docente um conhecimento contínuo e adequado do progresso do

estudante e lhe permitem avaliar, em cada momento, a qualidade e o grau de aprendizagem.

A escolha dos instrumentos deve atender às diversas capacidades e aos diversos tipos de conteúdos que serão avaliados. Para melhor enfatizar a importância do uso desses instrumentos no ensino superior, apresentamos alguns descritos por Suhr (2008), dentre outros.

2.5.1 Acompanhamento de atividades

Enquanto os estudantes desenvolvem uma determinada atividade, o tutor/professor pode verificar as dificuldades apresentadas e retomá-las no fórum de dúvidas. É possível, assim, viabilizar uma discussão com os participantes que se ajudam mutuamente nas principais necessidades formativas para o desenvolvimento da atividade proposta. Após a entrega da atividade, o professor/tutor pode fazer a correção em uma sala virtual, por meio de videoaula ou webconferência, e retomar os pontos nos quais houve mais dificuldades, auxiliando os estudantes na reflexão sobre seus processos de aprendizagem. O tutor virtual também pode realizar a correção do exercício e enviar um *feedback* com comentários para permitir que haja a solução das dúvidas e a continuidade do processo de aprendizagem. Nesse caso, a correção dos exercícios deve ser feita logo após sua aplicação para ajudar o estudante nas próximas atividades.

2.5.2 Autoavaliação

Este instrumento consiste na formulação de indicadores de avaliação para que o próprio estudante analise criticamente sua aprendizagem no decorrer de um período. No início, é possível que os estudantes apresentem dificuldades, bem como reproduzam o estereótipo que entendem o conceito de avaliação como nota e se autoavaliem de maneira positiva de modo a direcionar a análise do professor em favor de uma nota. No entanto, no decorrer do processo, se houver uma orientação clara pelo professor acerca do objetivo desse trabalho, os estudantes vão desenvolvendo a autonomia e sendo cada vez mais críticos na sua autoavaliação.

2.5.3 Avaliação recíproca dos estudantes

Em algumas situações, além da avaliação do professor, pode-se instituir a avaliação recíproca entre os estudantes utilizando ferramentas de comunicação coletiva, por exemplo, *wiki*, fórum ou base de dados. Nesse caso, é importante definir com destaque seus objetivos para evitar que relações interpessoais interfiram na avaliação. É necessário também oferecer uma lista com os critérios de avaliação para direcionar o olhar dos estudantes sobre o que é realmente considerado essencial naquele trabalho, ou seja, desejável, mas não central.

2.5.4 Apresentação escrita de trabalho

Trata-se da exposição realizada pelo estudante de resultados ou processos desenvolvidos no decorrer de um período de atividades. Assemelha-se à exposição oral que se faz em classe. Os estudantes devem estar preparados para apresentar esse trabalho de acordo com as bases teóricas estudadas e de modo representativo do processo de construção do resultado conquistado até aquele momento, durante o desenvolvimento da disciplina. Essa forma de avaliação pode ser realizada no polo de apoio presencial, com a presença do docente e dos tutores virtuais ou ser transmitida a eles por meio de uma webconferência. Além da síntese do conteúdo trabalhado, desenvolvem-se as habilidades de uso da linguagem escrita que deve ser objetiva, clara e compreensível para obter um bom desempenho diante dos avaliadores.

2.5.5 Trabalhos em grupo

A avaliação de trabalhos em grupo exige alguns cuidados principalmente quando se trata de cursos a distância. Para implementação desta proposta com os estudantes é importante deixar claro, desde o início, de que se trata de uma avaliação criteriosa que realmente deve contribuir para a aprendizagem de cada integrante da equipe. Além disso, explicitar a razão do trabalho, apresentar os objetivos que se pretende alcançar com sua execução, contextualizar a atividade, estabelecer seus limites e extensão, produzir cronograma, explicar, definir os

critérios de avaliação incluindo procedimentos que avaliem as contribuições individuais no trabalho coletivo, orientar o planejamento, a execução da atividade e a formação dos grupos. Esses trabalhos em grupo podem ter ainda caráter prático, como a realização de experiências ou testes em laboratório, planejamento de ações, resolução de situações-problema, manipulação de aparelhos, simulação de tarefas, construção ou criação de um produto (maquete, planta, projeto, etc.), dentre outros.

2.5.6 Produção de textos

Trata-se da avaliação de resumos, fichamentos, sínteses, relatórios ou de outros textos nos quais o estudante expresse uma construção própria sobre um tema a ser pesquisado ou uma problematização. Na correção, além de considerar a estrutura do tipo de texto solicitado e a adequação do uso da língua portuguesa, é essencial observar cuidadosamente o conteúdo.

2.5.7 Portfólio

O *portfólio* é utilizado para registrar a trajetória da aprendizagem do estudante, realizado e constituído por ele mesmo. Segundo Suhr (2008, p. 93), “é um espaço organizado intencionalmente de modo a armazenar os passos da aprendizagem percorridos por ele, estudante, ao longo da disciplina”. O objetivo principal do *portfólio* é registrar o processo de aprendizagem e por isso há necessidade de se propor aos estudantes momentos em que são chamados a fazer sínteses de suas aprendizagens. Há possibilidade de que essa ferramenta seja introduzida no AVA ou utilizar recursos como *wiki* ou o *blog*, por exemplo, com a mesma finalidade.

2.5.8 Atividade avaliativa presencial

A aplicação de atividade avaliativa presencial consiste em um momento no qual o estudante precisa mostrar que adquiriu o conhecimento trabalhado num período de tempo. Por se tratar de uma situação pontual, é importante que seja relativizada e compreendida como elemento de reflexão, síntese e/ou compreensão para o professor/tutor e estudante. Após a correção, a atividade deve ser comentada

com os estudantes por meio de *feedback*, pois só assim se transformará em elemento de aprendizagem. As atividades avaliativas devem ser estruturadas sempre de modo a explorar habilidades, tais como leitura compreensiva, análise, síntese, comparação, aplicação, generalização, etc. A escolha dos conteúdos também deve ser feita de maneira criteriosa ao incluir aqueles que são realmente relevantes, significativos e, sempre que possível, contextualizados, o que contribui para o entendimento da questão.

2.6. A docência no ensino superior

Após discutirmos algumas concepções de avaliação da aprendizagem dos estudantes, considerando também o potencial pedagógico de ferramentas do Moodle e instrumentos avaliativos que podem ser utilizados em cursos na modalidade de educação a distância, vemos como necessário neste trabalho discutir alguns elementos presentes na docência no ensino superior.

Para isso, buscamos apoio nos estudos de Masetto, que nos direciona para uma reflexão que faz com que pensamos diretamente nas tarefas e competências do professor universitário. Como os professores universitários são formados? Segundo a pesquisa de Masetto (2003, p. 12) a resposta para essa questão é um tanto óbvia: os profissionais são formados por meio de um processo de ensino na qual conhecimentos e experiências são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um estudante no que não sabe e não conhece. Após isso, o estudante é submetido a uma avaliação que mediante o seu resultado o estudante estará apto ou não a exercer a profissão. Sendo aprovado, é emitido um diploma que lhe permite o exercício da profissão. Notamos que a avaliação faz parte de um processo fundamental em sua formação.

Entretanto, será que quem sabe, sabe também ensinar? Ainda segundo Masetto (2003, p. 13) há pouco tempo os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência exige capacitação própria e específica. Além disso, exige competência pedagógica, pois ele é um educador.

Trazendo o exercício da docência em cursos de graduação na modalidade educação a distância, vemos que precisamos pensar também em um elemento importante e essencial: a tecnologia. O uso das tecnologias disponíveis na

atualidade, hoje, é considerado um desafio ao ensino superior. Drucker²³ apud Masetto (1998, p. 18) aponta que a tecnologia será importante, mais principalmente porque nos forçará a fazer coisas novas, e não porque permitirá que façamos melhor as coisas velhas.

É nesse contexto que trago o estudo realizado por Mishra e Koehler (2006, p. 1027-1028) sobre a integração da tecnologia no ensino pelos professores, baseado na proposta de Shulman. Nessa pesquisa é possível verificar que contribuições positivas foram apresentadas após a integração de três principais componentes de ambientes de aprendizagem: conteúdo, pedagogia e tecnologia. Entretanto, não basta introduzir a tecnologia no processo educativo. Os professores precisam saber para incorporar a tecnologia de maneira adequada para o seu ensino.

Na pesquisa das autoras acima citadas foram analisadas a relação entre conhecimento de tecnologia, conhecimento de conteúdo tecnológico, conhecimento pedagógico tecnológico e conhecimento de conteúdo tecnológico pedagógico. Como uma forma de compor com mais detalhes o uso das tecnologias como um desafio no ensino superior, apresento brevemente a abordagem proposta por Mishra e Koehler (2006, p. 1027-1028) e uma re-leitura proposta por Palis (2010, p. 436):

- Conhecimento de tecnologia: é o conhecimento sobre as tecnologias como giz, lousa, livro, internet, vídeo digital. Envolve as habilidades necessárias para operar tecnologias específicas. No caso das tecnologias digitais, pode envolver ainda conhecimento de sistemas operacionais e hardware de computador e ferramentas de software, como planilhas, editores de textos, email e navegadores. Inclui a habilidade de aprender e de adaptar-se a uma nova tecnologia.
- Conhecimento de conteúdo tecnológico: é o conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e conteúdo são relacionados, ou seja, refere-se ao impacto das tecnologias nas práticas e conhecimentos de áreas de conteúdo específico. De acordo com Palis (2010, p. 436) inclui conhecimentos sobre como o conteúdo a ensinar pode ser modificado pelo uso de uma tecnologia e reciprocamente.

²³ DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. 4ª ed., São Paulo: Pioneira. 1993.

- Conhecimento tecnológico pedagógico: aborda as potencialidades e as limitações de uma tecnologia e como ela pode ser usada no ensino e na aprendizagem. Também segundo Palis (2010, p. 436) inclui o conhecimento de como o ensino e a aprendizagem podem mudar como resultado do uso de certa tecnologia e reciprocamente. Além disso, o conhecimento tecnológico pedagógico compreende como as características de uma tecnologia se relacionam com estratégias pedagógicas.
- Conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo vai além dos três componentes (conteúdo, pedagogia e tecnologia) que o compõem quando considerados isoladamente e emerge da interação entre eles. Segundo Palis (2010, p. 436) é a base para um ensino efetivo com tecnologia incluindo a compreensão de representações de conceitos usando tecnologia, técnicas pedagógicas que empregam tecnologia para ensinar conteúdos, de como uma tecnologia pode ajudar a lidar com as dificuldades dos estudantes.

Além desse desafio, a docência exige do professor domínio da área pedagógica e junto a isso, compreensão da relação professor- estudante, estudante - estudante no processo de ensino e de aprendizagem. Essa relação na educação a distância torna-se ainda mais essencial, considerando que nessa modalidade os sujeitos do processo ensino e aprendizagem não estão face a face. E nesse sentido, as tecnologias surgem em especial, com essa função, também mediadora.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem que envolve a docência universitária, Masetto (1998, p. 20) aponta que é importante o professor ter clareza sobre o que significa aprender,

quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e mais fixação [...]. (MASETTO, 1998, p. 20)

Do mesmo modo, o professor precisa ter um papel de orientador das atividades de forma a permitir a aprendizagem ao estudante. Ele precisa mostrar-se motivador e incentivador do desenvolvimento dos seus estudantes, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigir quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que os aprendizes aprendam nos próximos

encontros. (MASETTO, 1998, p. 22). Na EaD essa docência é compartilhada com os tutores virtuais que estarão mais próximos dos estudantes.

Sendo assim, vemos na sequência qual o papel do docente na gestão dos processos avaliativos em cursos de EaD.

2.7 O docente na gestão dos processos avaliativos em cursos de EaD

É comum que muitos docentes se questionem qual é a melhor maneira de avaliar a aprendizagem de seus estudantes, qual o instrumento mais adequado, quais ações serão necessárias para suprir lacunas nesse processo após análise de seus resultados. Por sua vez, a grande maioria dos estudantes e também dos docentes relacionam a avaliação com provas e notas, com uso estritamente classificatório, sem que seja encarado como um processo que faz parte do ato de ensinar e aprender, mas apenas como um ato burocrático e mecânico.

Em contraposição a essa compreensão, o ato de avaliar deve ser pensado como um procedimento vinculado aos objetivos educacionais propostos para a aprendizagem, que devem ser atingidos ao longo do desenvolvimento de uma disciplina, bem como uma forma de se averiguar se as estratégias didáticas estão compatíveis com as necessidades formativas dos estudantes para atingir tais objetivos. Ou seja, o que se espera que eles aprendam para, a partir daí, pensar em quais conteúdos avaliar, que instrumentos de avaliação utilizar e como trabalhar os resultados dessa avaliação.

Segundo Masetto (2003, p. 80)

É bom observar se o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem, é coerente que ele esteja subsidiando os vários elementos que participam da aprendizagem; o aluno e o professor nos seus desempenhos, e o programa ou plano de curso e sua adequação. (MASETTO, 2003, p. 80)

Para isso é necessário que haja clareza na definição desses objetivos, com estabelecimento de critérios e instrumentos avaliativos compatíveis com o que se pretende avaliar. Envolve, portanto, uma relação tripla entre professor/tutor, estudantes e conteúdos.

É nesse sentido que Otsuka e Rocha (2005, p. 3) nos alerta quanto ao planejamento das atividades de aprendizagem, com ênfase na definição dos objetivos e critérios de avaliação:

Durante o planejamento de uma atividade de aprendizagem é necessário que o formador tenha clareza sobre os objetivos da atividade, o que se deseja verificar, quais comportamentos precisam ser desencadeados, quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas com a atividade em questão. Também é necessário que se determine o que será observado para verificar se os aprendizes estão caminhando em direção aos objetivos planejados, ou seja, devem ser definidos os critérios de avaliação. (OTSUKA E ROCHA, 2005, p. 3)

Por isso, a escolha dos instrumentos e critérios de avaliação deve ser parte desse processo considerando as características dos estudantes com os quais se trabalha, o conhecimento abordado e a concepção de educação que o educador possui diante da instituição na qual leciona.

Na educação a distância é imprescindível que o planejamento do processo avaliativo seja compartilhado com os tutores virtuais que vão acompanhar a disciplina. Para isso, reuniões com o professor são necessárias no período que antecede a oferta da disciplina. Esse momento permite que os sujeitos responsáveis por esse acompanhamento também sejam autores do processo, a partir de discussões para o estabelecimento dos critérios que vão orientar a correção das atividades virtuais e presenciais realizadas pelos estudantes.

Da mesma forma, esses critérios também vão nortear a elaboração de seu *feedback* sobre as atividades avaliativas propostas: se o estudante conseguiu atingir ou não os objetivos da atividade, seus avanços em relação ao conteúdo trabalhado, se apresentou dificuldades conceituais, procedimentais ou atitudinais, quais as lacunas e defasagens identificadas, o que precisaria melhorar ou não etc., além de potencializar momentos de revisão do planejamento da disciplina pelo professor, adequando as novas etapas às necessidades formativas do estudante.

De acordo com Suhr (2008, p. 129), se no momento do planejamento forem definidos os objetivos a serem alcançados durante o desenvolvimento da disciplina, a elaboração dos instrumentos de avaliação ganha um novo sentido, enriquecedor da aprendizagem e dialógico na relação professor/estudante. Sendo assim, a clareza dos objetivos permite ao professor e tutor estabelecer critérios de avaliação e planejar como, e em que momento, realizará atividades avaliativas, bem

como quando revisá-las, adequando-as à realidade desse grupo específico de estudantes. Os critérios de avaliação também orientam o estudante sobre o que será exigido dele nessas atividades e direciona o tutor sobre o *feedback* que deverá compor a sua devolutiva ao estudante.

Suhr (2008, p. 132) em seus estudos também aponta que:

A avaliação se inicia já no momento de planejamento da disciplina, quando o professor reflete sobre os objetivos que pretende alcançar com os conteúdos que serão trabalhados. Isso significa que é necessário encarar o momento de planejamento de outro modo, entendendo que os objetivos propostos devem orientar a prática no decorrer do curso. (SUHR, 2008, p. 132)

Do mesmo modo, o professor precisa estar atento e acompanhar sistematicamente o trabalho dos tutores para que esse processo avaliativo não fique comprometido por procedimentos inadequados ou desvinculados do que foi proposto inicialmente. Ajustes serão necessários durante o desenvolvimento da disciplina. No entanto, qualquer alteração ou reformulação deve ser discutida pela equipe que oferta a disciplina sob a orientação do professor. Só assim haverá um trabalho coeso e coerente com os objetivos que devem ser atingidos. Esse acompanhamento pode ser feito por meio do AVA, em locais com acesso restrito aos tutores e professor.

Como parte desse processo, a metodologia educacional proposta também precisa ser considerada para que haja uma avaliação que revele a aprendizagem dos estudantes. Essa metodologia vai definir as estratégias didáticas a serem repensadas após a análise dos resultados de cada etapa avaliativa da disciplina.

Os resultados obtidos por meio da avaliação da aprendizagem servirão como subsídios para o replanejamento da disciplina pelo professor responsável para a próxima oferta, ou seja, o professor terá então a função de conduzir uma reflexão sobre sua prática com vistas a uma adequação de cada fase do processo, reorganização e replanejamento de ações para um aprimoramento da aprendizagem.

Com base nesse pressuposto de avaliação apresentado até o momento, no capítulo seguinte veremos os procedimentos e as etapas que serão percorridas para a realização deste trabalho investigativo, cujo foco está no

acompanhamento de como estão sendo caracterizados os procedimentos avaliativos. Com os resultados obtidos espera-se ter elementos que de fato contribuam para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

CAPÍTULO III – Procedimentos metodológicos

Neste capítulo descreveremos o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Desse modo, retomamos rapidamente a questão que direcionou a pesquisa, bem como os objetivos específicos, ou seja, quais são as metas que pretendemos alcançar ao término da investigação.

Do mesmo modo, apresentamos a justificativa da abordagem adotada na pesquisa e na sequência descrevemos como a pesquisa foi desenvolvida, destacando os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a organização e análise dos dados, finalizando com a caracterização dos sujeitos participantes dessa investigação.

3.1 Objetivos da pesquisa

Diante de todos esses apontamentos, retomemos rapidamente a questão que direcionou essa pesquisa: **Quais são as implicações para a formação do estudante quanto à utilização de diferentes ferramentas e instrumentos avaliativos previstos no modelo de EaD da UFSCar, utilizando como recorte o curso de Licenciatura em Pedagogia, na perspectiva dos docentes?**

Partindo desta pergunta esta dissertação de mestrado apresenta alguns objetivos específicos que foram elencados de acordo com o que propõe Gil (2009, p. 112), considerando que estes “tentam descrever, nos termos mais claros possíveis, exatamente o que será obtido num levantamento”. Sendo assim, os objetivos específicos são:

- Verificar a frequência com a qual os docentes utilizam as ferramentas e materiais didáticos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem – Moodle;
- Analisar a contribuição para o processo de aprendizagem do estudante, quanto ao uso de cada uma das ferramentas e materiais didáticos utilizados pelo docente;

- Verificar se as ferramentas didáticas utilizadas na(s) disciplina(s) proporcionam ao estudante adquirir competências coerentes com o Perfil do Profissional a Ser Formado pela UFSCar e pelo curso;
- Identificar de que modo o desempenho satisfatório/insatisfatório do estudante está relacionado ao modelo de educação a distância adotado pela UFSCar e pelo curso.

A partir desses objetivos, apresentaremos a seguir o critério de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.2 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto à instituição de ensino superior denominada Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cuja oferta de cursos superiores na modalidade de educação a distância ocorre desde o ano de 2007. Atualmente a UFSCar oferece cinco cursos de graduação em EaD, sendo dois bacharelados, duas licenciaturas e um tecnólogo.

Para esse trabalho, foi selecionado o curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD. Este curso tem como objetivo previsto em seu projeto pedagógico formar professores para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e para Gestão Escolar. De acordo com o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia (2010, p. 53),

o objeto de trabalho específico do pedagogo formado pela UFSCar centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos. (PPC, 2010, p. 53)

Além disso, o curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD, é sustentado por alguns princípios norteadores que podem ser conferidos em sua proposta pedagógica. São eles: diversidade, autonomia, investigação, relação teoria e prática, trabalho cooperativo, dialogicidade e construção e re-construção do conhecimento. Compreender essa proposta e qual a base avaliativa seguida pelo

curso foram os motivos que levou-me a escolher a Licenciatura em Pedagogia para a realização da pesquisa.

Para a realização dessa investigação, é válido destacar que foi concedida a autorização para a realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, estando devidamente instruída conforme as normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

Do mesmo modo, a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar (SEaD-UFSCar), pois entende que a realização de pesquisas em cursos do sistema UAB-UFSCar são relevantes para o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do país e para a formulação de políticas públicas.

Os sujeitos convidados a participar desse estudo foram os docentes que ministram disciplinas no referido curso sem que tenha sido feita qualquer distinção entre docentes servidores efetivos e docentes convidados/voluntários²⁴. Os resultados obtidos neste trabalho de dissertação serão delineados a partir da perspectiva dos docentes.

Para a seleção dos docentes, utilizamos como critério partir da base temática²⁵ proposta no projeto pedagógico do curso de licenciatura em questão, isto é, os docentes foram selecionados considerando cada base.

Como exemplo, apresentamos a Figura 3, disponível no projeto pedagógico do curso, que ilustra a organização e desenvolvimento das disciplinas do primeiro ao oitavo módulo. Conforme mostra a figura, a base temática 1, cultura, será desenvolvida nos módulos 1, 3 e 8. A base 2, processos de ensino-aprendizagem, nos módulos 1, 2, 3, 7 e 8. A base 3, escola e processos pedagógicos, terá os seus conteúdos desenvolvidos nos módulos 1 ao 7 e nos módulos 7 e 8. A base 4, conteúdos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e jovens e adultos, a partir do módulo 3 até o módulo 6 e, por fim, a base 5, que aborda experiência, pesquisa e práticas pedagógicas terá conteúdos ministrados em todos os módulos do curso.

²⁴ De acordo com as regras da UFSCar e em conformidade com a Lei 9.608/98, o docente voluntário não estabelece nenhum vínculo empregatício com a universidade.

²⁵ No projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD, existem cinco bases temáticas que remetem a constituição do sujeito profissional e da cultura escolar nos diversos tempos e espaços e atuam como eixos articuladores das diferentes disciplinas. São elas: Cultura, Elementos presentes no processo ensino-aprendizagem, A escola e os processos pedagógicos, Os conteúdos das áreas de ensino na educação: infantil, anos iniciais do ensino fundamental, jovens e adultos e Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas.

Base 05 - Experiência, pesquisas e práticas pedagógicas							
			Base 04 - Conteúdos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Jovens e Adultos				
Base 03 - A Escola e os Processos Pedagógicos							
Base 02 - Processo Ensino-Aprendizagem							
Base 01 - Cultura							
Módulo 01	Módulo 02	Módulo 03	Módulo 04	Módulo 05	Módulo 06	Módulo 07	Módulo 08

Figura 3: Perfil de Formação - Bases temáticas do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso.

Considerando que a pesquisa foi realizada a partir da percepção dos docentes e que a ideia de tempo é encarada como fator qualitativamente formador do saber profissional do professor, trazemos a este trabalho os estudos que foram realizados por Tardif e Raymond (2000), como forma de subsidiar as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores. As autoras mostram que as fontes de conhecimento desses profissionais são dinâmicas e variadas não apenas quanto à sua base acadêmica, mas também quanto à sua experiência pessoal e profissional. Para essas autoras (2000, p. 217):

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 217)

Tardif e Raymond colocam que as bases dos saberes profissionais se constituem no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Para elas esse período é visto como um processo que está ligado à socialização profissional do professor chamado de “choque com a realidade”. Esse processo remete o professor

[...] ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 226)

Tardif e Raymond consideram que os 5-7 anos iniciais de carreira são representados por um período crítico de aprendizagem da profissão “que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores”. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 227)

Nesse período há uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano) e uma fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano). As autoras Tardif e Raymond reforçam que a fase de estabilização e de consolidação não ocorre de forma natural, em função do tempo cronológico desde o início da carreira do magistério, mas em função dos acontecimentos que marcaram a trajetória profissional do professor. É preciso também incluir nessa fase as condições de exercício da profissão.

Embora Tardif e Raymond tenham direcionado os seus estudos para os professores que atuam no ensino primário e secundário, tentamos, por meio desses apontamentos, realizar uma correlação com os saberes profissionais dos professores.

Vemos que por meio das análises de Tardif e Raymond, a evolução da carreira geralmente é acompanhada de um domínio do trabalho e do bem-estar pessoal com relação aos estudantes e às exigências profissionais. Segundo as autoras, “a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e é uma relação fundamentalmente ligada ao tempo.” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 232).

Por isso, para caracterizar e justificar a escolha dos participantes desta pesquisa, entendemos que esse breve panorama do ciclo de vida dos docentes e das relações entre tempo e trabalho sejam suficientes para atender a esse objetivo,

pois “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 234).

Por fim, foi necessário elencar um segundo critério para que a participação na pesquisa fosse viabilizada, isto é, o docente precisava estar atuando no primeiro semestre de 2012 ou ter atuado no semestre anterior (2011/2). Todavia, a partir do levantamento realizado, notamos que tinham docentes que ministraram nesses semestres disciplinas de diferentes bases temáticas. De forma a garantir que os docentes participassem da pesquisa selecionando disciplinas de bases diferentes, tomamos o cuidado de indicar no questionário *online* uma orientação para que o docente, caso esteja nessa situação, considerasse a disciplina ministrada no semestre 2011/2. Sendo assim, não haveria lacunas em nenhuma base, já que o docente ao responder o questionário refletindo na disciplina oferecida no semestre 2011/2, todas as bases seriam contempladas na pesquisa.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Para essa pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário. Por meio desse instrumento foi possível atender os objetivos propostos na pesquisa.

Em seus estudos, Vieira (2009, p. 15) conceitua o questionário como

um instrumento de pesquisa constituído de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador. (VIEIRA, 2009, p. 15)

O questionário é considerado um instrumento de coleta de dados onde não precisa da presença do pesquisador, isto é, não há a intervenção direta. Esse instrumento é composto por questões a serem respondidas por escrito contendo de forma clara o conteúdo que se pretende que seja abordado pelo sujeito. Nessa técnica, as questões precisam estar bem redigidas, apontando os objetivos da pesquisa e considerando também, o conteúdo, a formulação, quantidade e ordem.

Para essa pesquisa, optou-se pelo uso do questionário, pois esse instrumento de coleta permite que o participante responda às questões no momento

que quiser e durante o tempo que julgar necessário. Essa flexibilidade foi fundamental, pois nessa investigação o docente foi solicitado a fazer uma reflexão sobre a forma como vem desenvolvendo a prática avaliativa em sua disciplina. Além disso, algumas especificidades precisavam ser contempladas no instrumento de coleta, como, por exemplo, as várias ferramentas didáticas que podem ser utilizadas nos processos avaliativos.

Paralelo a essa escolha e refletindo sobre a construção do questionário, Gil (2009, p. 116) traz orientações precisas quanto à organização e preparação de um questionário: “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Também é válido ressaltar que no instrumento proposto para essa investigação algumas regras apontadas como essenciais pelo autor foram seguidas, tais como:

- As questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- Devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- As perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez;
- O questionário deve ser iniciado com perguntas mais simples e finalizados com as mais complexas;
- O questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos.

O questionário²⁶ foi aplicado aos docentes participantes do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculados ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, modalidade de educação a distância. Esse instrumento de coleta foi disponibilizado por meio da ferramenta “LimeSurvey”²⁷, um software livre

²⁶ O questionário aplicado na pesquisa pode ser consultado no Apêndice deste trabalho.

²⁷ Para maiores informações sobre a ferramenta, acesse: <http://www.limesurvey.org>.

para aplicação de pesquisas *online*. O *link* do instrumento de coleta de dados foi enviado aos docentes por meio do *email* pessoal. Dessa forma, o participante pode acessar o questionário e respondê-lo.

O questionário iniciou-se com uma mensagem, onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e outras informações, como, por exemplo, a forma de organização do questionário. Antes de o docente iniciar o preenchimento do questionário foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para dar andamento a esse preenchimento, o docente precisava declarar ter sido esclarecido sobre a pesquisa, concordando em participar do estudo. Somente com a indicação de sua ciência o questionário era liberado.

O questionário utilizado para levantamento dos dados na pesquisa continha perguntas qualitativas: objetivas de múltipla escolha, escalonadas²⁸ e dissertativa (questão aberta). A primeira parte do questionário foi destinada a um levantamento de informações pessoais e profissionais do docente participante, constituindo assim a caracterização do sujeito. A segunda parte foi constituída por perguntas sobre o processo avaliativo desenvolvido pelo docente em sua disciplina. As perguntas foram elaboradas de modo que fosse possível marcar a opção que melhor expressasse o posicionamento do participante.

O questionário ficou disponível para preenchimento pelos docentes durante o período de 23 de abril a 15 de maio de 2012. Responderam à pesquisa onze docentes.

A partir desse questionário foi possível obter indicadores necessários à verificação e compreensão do modo como a avaliação da aprendizagem dos estudantes vem sendo desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD.

Após a obtenção dos dados, foram realizados o processamento, tabulação e análise sistemática do material coletado. Considerando a função que exerce junto à Secretaria Geral de Educação a Distância, como pedagoga da Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem, pretendo disponibilizar os resultados e se possível, discuti-los entre os sujeitos envolvidos nesse processo de pesquisa com a finalidade de oferecer elementos que contribuam para o

²⁸ O escalonamento das opções de respostas foi proposto por Likert. Geralmente as declarações em questionários contam com cinco alternativas, conhecidas como itens de Likert e são muito usadas em levantamento de dados. As alternativas de respostas organizadas em escalas fazem com que o respondente ao selecionar a sua opção, indique o seu posicionamento perante a pergunta feita.

aprimoramento do curso de Licenciatura em Pedagogia pesquisado na modalidade de EaD, visando também a melhoria da qualidade de ensino ofertado pela UFSCar.

Importante salientar que após a estruturação do questionário e fechamento das questões que orientaram a pesquisa, ele foi testado e validado, não somente pela professora orientadora da dissertação, mas também por pesquisadoras integrantes do grupo de Estudos e Pesquisas Linguagem, Formação e Aprendizagem (UFSCar).

De acordo com Gil (2009, p. 120) esse procedimento é importante, pois é a partir do pré-teste que o instrumento estará validado para a pesquisa.

Na análise, procura-se verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões, se as respostas correspondentes às perguntas abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo o que puder implicar a inadequação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados. (GIL, 2009, p. 120)

Além disso, o questionário proposto para o levantamento dos dados para a pesquisa passou por testes realizados por quatro pedagogas, sendo que três delas possuem o título de doutora em educação pela UFSCar e uma possui o título de mestre também em educação pela UFSCar. Todas as pedagogas estão vinculadas a esta Instituição como servidoras efetivas atuantes na Coordenadoria de Processos de Ensino e Aprendizagem da SEaD-UFSCar (CoPEA-SEaD). Uma pedagoga possui cerca de quinze anos de experiência profissional, outra possui quatro anos de experiência profissional e duas possuem dois anos de experiência profissional, todas no ensino superior público. Dessa forma, foi possível verificar se o questionário era compreensível para os respondentes.

3.4 Organização e análise dos dados

Para a organização e análise dos dados da pesquisa manteve-se a disposição das questões, separadas nas duas partes, conforme indicado anteriormente.

Por meio do mapeamento das questões da parte 1, foi possível levantar o perfil dos sujeitos, isto é, caracterizar os docentes, considerando alguns

eixos, como: i) idade; ii) quanto tempo concluiu o ensino médio; iii) tipo de graduação que cursou; iv) titulação; v) quanto tempo concluiu a graduação; vi) tempo de trabalho como docente em instituições públicas e privadas de ensino superior; vii) tempo de atuação nos cursos na modalidade EaD da instituição pesquisada; viii) cursos em que atua/atuou.

Quanto à organização dos dados referentes à parte 2, foi necessário levantar algumas categorias, elencadas a seguir:

- Frequência, quanto ao uso pelo docente de ferramentas e materiais didáticos em suas disciplinas;
- Frequência, quanto ao uso dos instrumentos avaliativos utilizados em atividades presenciais;
- Contribuição para o processo de ensino e aprendizagem do estudante, de cada uma das ferramentas e materiais didáticos apontados;
- Avaliação das ferramentas utilizadas na disciplina, como uma oportunidade de o estudante desenvolver competências previstas no perfil do profissional a ser formado pela UFSCar e pelo curso;
- Vinculação do desempenho satisfatório e/ou insatisfatório do estudante a uma série de causas apresentadas no instrumento.

As categorias de análise foram estruturadas a partir das perguntas presentes no questionário. É importante destacar que havia um espaço disponível para que o docente pudesse acrescentar alguma informação específica não contemplada anteriormente. As respostas geradas nessa questão estão apresentadas mais adiante, na íntegra, e indicam aspectos relacionados ao desenvolvimento das disciplinas.

3.5 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Conforme os dados coletados, os onze docentes participantes da pesquisa iniciaram o questionário respondendo à parte 1, informações pessoais e profissionais. Desse modo, foi possível caracterizar os sujeitos conforme segue abaixo:

- Base temática “*Cultura*”: dois docentes respondentes.
- Base temática “*Elementos presentes no processo ensino-aprendizagem*”: um docente respondente.
- Base temática “*A escola e os processos pedagógicos*”: dois docentes respondentes.
- Base temática “*Os conteúdos das áreas de ensino na educação da criança: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e jovens e adultos*”: quatro docentes respondentes.
- Base temática “*Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas*”: dois docentes respondentes.

Do total de 11 docentes participantes da pesquisa, 73% são do sexo feminino e 27% são do sexo masculino.

A idade dos docentes participantes varia de acordo com os dados apresentados na Tabela 1:

Docente	Idade		
	De 30 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos
P1	X		
P2	X		
P3			X
P4	X		
P5	X		
P6	X		
P7			X
P8			X
P9			X
P10			X
P11		X	

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Idade.

Fonte: Questionário da pesquisa.

A partir dos dados obtidos, vemos que parte dos sujeitos participantes da pesquisa tem entre 30 e 40 anos de idade (5 sujeitos) e parte tem entre 51 e 60 anos de idade (5 sujeitos).

Por meio da Tabela 2 foi possível identificar que a maioria dos docentes, cerca de 55%, concluiu o Ensino Médio entre os anos de 1986 e 2000.

Docente	Ano de Conclusão do Ensino Médio	
	1970-1985	1986-2000
P1		X
P2		X
P3	X	
P4		X
P5		X
P6		X
P7	X	
P8	X	
P9	X	
P10	X	
P11		X

Tabela 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Ano de Conclusão do Ensino Médio.
Fonte: Questionário da pesquisa.

Além disso, foi identificado que:

- 100% dos docentes cursaram Licenciatura e 18% cursaram Bacharelado. Nesse aspecto, dois docentes apontaram que após a conclusão do curso de bacharelado, cursaram também licenciatura. Isso justifica a totalidade dos docentes com licenciatura.
- 46% dos docentes têm como última titulação o doutorado, seguido do mestrado com 36% e do pós-doutorado com 18%.

Esses dados podem ser conferidos na Tabela 3:

Docente	Graduação			Última titulação		
	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo	Mestrado	Doutorado	Pós-doc
P1	X				X	
P2	X			X		
P3	X	X			X	
P4	X				X	
P5	X			X		
P6	X	X		X		
P7	X				X	
P8	X					X
P9	X				X	
P10	X					X
P11	X			X		

Tabela 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Tipo de graduação e última titulação.
Fonte: Questionário da pesquisa.

Com relação à questão “há quanto tempo os docentes concluíram a graduação”, apresentam-se os seguintes dados:

Docente	Há quanto tempo concluiu a graduação					
	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 15 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 20 e 30 anos	Acima de 30 anos
P1			X			
P2		X				
P3					X	
P4			X			
P5		X				
P6			X			
P7						X
P8						X
P9					X	
P10						X
P11					X	

Tabela 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Tempo de conclusão da graduação.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Identificamos que cerca de 27% concluíram há mais de 30 anos; 27%, entre 20 e 30 anos; 27%, entre 10 e 15 anos; e apenas 18% dos docentes concluíram entre 5 e 10 anos.

Quanto à experiência como docente no ensino superior, no âmbito público, temos:

- Aproximadamente 64% têm até 5 anos de experiência no ensino superior.

No âmbito privado, temos:

- 54% de todos os docentes participantes têm experiência no ensino superior privado.

Esses dados podem ser comprovados por meio da Tabela 5 que reúne o tempo de experiência docente no ensino superior público e privado. Para melhor visualização e compreensão, foi utilizada a sigla **PB** para tempo de experiência no ensino público e **PV**, para tempo de experiência no ensino privado. De acordo com essa organização, é possível identificar facilmente o tempo de experiência dos docentes no ensino superior público e privado.

Docente	Tempo de experiência docente no ensino superior							
	Menos de 1 ano	Entre 1 e 3 anos	Entre 4 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 15 anos	Entre 16 e 20 anos	Entre 21 e 25 anos	Entre 26 e 30 anos
P1		PV	PB					
P2			PB					
P3		PB					PV	
P4		PB			PV			
P5	PB							
P6			PB					
P7								PB
P8		PV					PB	
P9					PB			
P10				PB / PV				
P11		PB		PV				

Tabela 5: Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Tempo de experiência docente no ensino superior público e privado.

Fonte: Questionário da pesquisa.

- 27% dos docentes participantes têm cinco anos de atuação como docente nos cursos na modalidade de EaD da UFSCar; 18% estão atuando há menos de um ano na EaD; 18%, há dois anos; 18%, há três anos; e também 18% dos docentes estão atuando na EaD há quatro anos. Esses dados podem ser conferidos na Tabela 6.

Docente	Anos de atuação como docente nos cursos de EaD da UFSCar					
	Menos de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
P1				X		
P2					X	
P3	X					
P4					X	
P5	X					
P6			X			
P7			X			
P8						X
P9						X
P10						X
P11				X		

Tabela 6: Caracterização dos sujeitos da pesquisa / Anos de atuação como docente nos cursos de EaD da UFSCar.

Fonte: Questionário da pesquisa.

- Dos 11 docentes respondentes, 64% nunca atuaram em cursos oferecidos na modalidade EaD de outras instituições de ensino superior.

Com essa caracterização do docente, pudemos levantar em quais cursos de graduação o sujeito participante atua e atuou. Vemos que 100% atuam em cursos de Licenciatura e cursos de Pedagogia, nas modalidades presencial e à

distância. Quando perguntamos em quais disciplinas já atuou vemos que somente 10% do total de docentes atuaram em cursos de Bacharelado, como, por exemplo, cursos de Direito, Ciências da Computação e Administração de Empresas.

CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos dados da pesquisa

Este capítulo apresenta os resultados e a análise provenientes da pesquisa realizada com os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade EaD, da Universidade Federal de São Carlos.

Nessa investigação, consideramos docente iniciante aquele que se encontra entre 3-5 anos de carreira, seguindo uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 116).

Sendo assim, por meio da análise das respostas dos docentes da Parte 1 – Informações Pessoais e Profissionais, observamos que mais da metade dos sujeitos participantes (64%) estão na faixa de docente iniciante, já que possuem até cinco anos de experiência no ensino superior público. Esses dados revelam que os docentes ainda estão iniciando suas carreiras no ensino superior. Esta categorização foi realizada com base nos estudos propostos por Tardif e Raymond. Para essas autoras essa fase é caracterizada pelo confronto inicial com a complexa realidade profissional. De acordo com as autoras citadas existe um choque com a realidade.

Como docente experiente, consideramos aqueles que estão acima dessa linha, isto é, acima de 6 anos de carreira, estando inserido na fase de iniciação ao sistema normativos e informal e na hierarquia das posições ocupação na instituição. A partir da categorização realizada, identificamos que não há docentes atuantes nessa faixa que lecionam disciplinas na modalidade EaD, ou seja, não existem docentes experientes que trabalham com EaD. Os dados revelam que os docentes pesquisados têm no máximo 5 anos de atuação em cursos na modalidade EaD da UFSCar. Esse fato nos leva a concluir que trata-se de uma nova modalidade de ensino implantada recentemente na universidade pesquisada.

A partir dos estudos citados anteriormente, e do fato de na pesquisa não haver docentes experientes nessa modalidade, para a análise dos dados, a classificação dos docentes de acordo com as fases de carreira não foi considerada. Por isso, os resultados apresentados correspondem as respostas de todos os docentes participantes da pesquisa, sem qualquer classificação.

Vemos que os dados apresentados revelam que os docentes atuantes no curso citado estão no início da carreira. De acordo com Tardif e Raymond:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 229)

Entretanto, 36% dos docentes são experientes no ensino superior público, possuindo de seis a trinta anos de carreira docente, lembrando que não fizemos distinção da modalidade. De acordo com Tardif e Raymond, é a partir do domínio progressivo do trabalho que os professores constroem suas próprias aprendizagens, suas experiências, e isso resulta em uma maior segurança e ao sentimento de domínio de suas funções de forma satisfatória.

Em suma, constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 232)

A segunda parte do questionário respondido pelos docentes consistiu em um levantamento da forma como os processos avaliativos são desenvolvidos em suas disciplinas, seguindo as categorias determinadas anteriormente. Lembramos que as respostas dos docentes não foram classificadas considerando a experiência na modalidade EaD e na modalidade presencial.

Os dados foram organizados em tabelas para uma melhor visualização dos resultados.

Quando perguntamos com que frequência os docentes utilizam as ferramentas didáticas²⁹ elencadas na questão, tivemos os seguintes resultados (Tabela 7):

²⁹ Como ferramenta didática entende-se que é toda ferramenta do Moodle disponível para se apresentar atividades para os alunos.

Ferramenta Didática	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca	Sem informação
Fórum (Debate em Grupos separados)	46%	27%			27%	
Fórum (Coletivo)	64%	9%	9%		18%	
Fórum (Resolução de problemas)	37%	27%			36%	
Wiki (construção colaborativa)	46%		27%	18%	9%	
Base de dados	9%	9%	9%		46%	27%
Tarefa individual (relatórios)	46%		9%		36%	9%
Tarefa individual (resolução de exercícios)	46%			9%	45%	
Tarefa individual (análises)	64%	18%		9%	9%	
Tarefa individual (síntese)	82%	9%	9%			
Tarefa individual (texto reflexivo)	64%	18%		9%	9%	
Tarefa individual (mapa conceitual)	18%		9%		37%	36%
Tarefa individual (outros)	9%	27%	9%		18%	37%
Chat (Atendimento síncrono do tutor)	18%	18%	18%	18%	18%	10%
Chat (Comunicação da turma)	9%	18%	9%		46%	18%
Webconferência ³⁰	18%	9%	9%	9%	55%	
Webconferência (tira dúvidas)	37%		27%	9%	27%	
Webquest	9%		9%		55%	27%
Diário reflexivo	37%			18%	18%	27%
Questionário	9%		9%		55%	27%
Enquete (Escolha)					73%	27%
Portfólio				18%	55%	27%
Glossário					73%	27%
Blog	9%				64%	27%

Tabela 7: Resultados em percentual da frequência quanto ao uso das ferramentas didáticas, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa mostram que, do total dos docentes participantes da pesquisa, 40,1% utilizam *sempre* ou *geralmente* ferramentas didáticas de caráter coletivo³¹ em suas disciplinas e 40,9% utilizam atividades coletivas *raramente* ou *nunca*. Isso pode ser verificado a partir da visualização do Gráfico 1.

³⁰ Apresentação de trabalhos pelos alunos, como, por exemplo, seminários, dinâmicas de grupo, maquetes.

³¹ Entende-se como atividades coletivas os fóruns, *wiki*, base de dados, *chats*, webconferências e glossário.

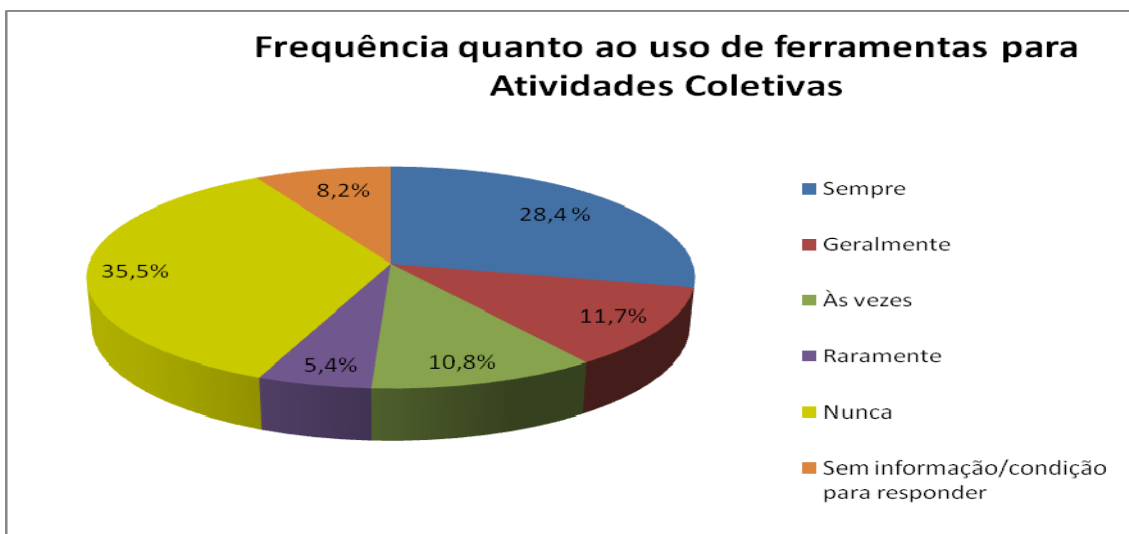


Gráfico 1: Frequência, em percentual, quanto ao uso de ferramentas para atividades coletivas.
Fonte: Questionário da pesquisa.

Com relação às atividades individuais³², 38% afirmam utilizar *sempre* ou *geralmente* e 39,3% utilizam *raramente* ou *nunca*. Os dados refletem que há um equilíbrio quanto ao uso das ferramentas didáticas coletivas e individuais (Gráfico 2).

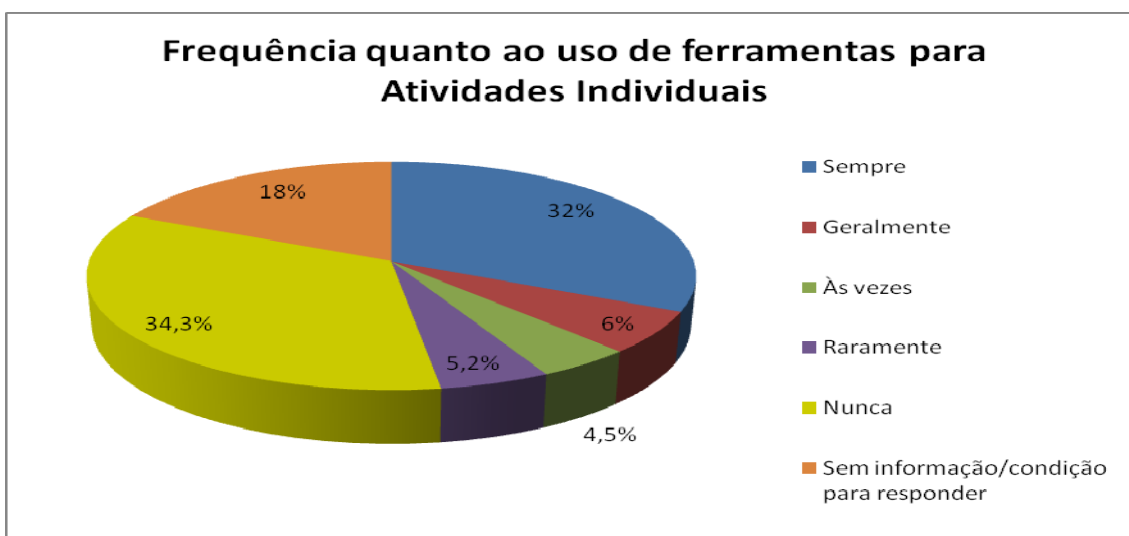


Gráfico 2: Frequência, em percentual, quanto ao uso de ferramentas para atividades individuais.
Fonte: Questionário da pesquisa.

Ainda na análise dessa questão, um fato que chamou a atenção foi que 8,2% dos docentes não tiveram condições de responder a pergunta quanto ao

³² As atividades individuais são tarefas individuais, *webquest*, diário reflexivo, questionário, enquete e *portfólio*.

uso de atividades coletivas e 18%, quanto ao uso de atividades individuais. Essa questão sugere que os docentes não têm entendimento sobre os fatores que tornam uma atividade de realização coletiva ou individual. Além disso, nos mostra que não há um entendimento sobre os objetivos quanto ao uso de cada ferramenta.

Em uma análise realizada de forma mais detalhada, vemos que a ferramenta fórum é utilizada *sempre e geralmente* nas disciplinas por 70% dos docentes, seguida da tarefa individual, com 57% dos docentes utilizando frequentemente em suas disciplinas. A ferramenta *wiki* é utilizada *sempre* ou *frequentemente* nas disciplinas por 46% dos docentes. O diário reflexivo vem em seguida com um percentual de 37% de utilização. Vemos que ainda pouco utilizadas nas disciplinas são as ferramentas disponíveis para a realização de *webconferências*, com 32%; base de dados, com 18%, seguida de *chat*, com 31,5. A *webquest* e o questionário ficaram cada um com apenas 9% de utilização nas disciplinas. A ferramenta *blog*³³ também tem sido pouco utilizada pelos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Por meio dos dados obtidos com essa questão, vemos que os docentes têm feito uso de diversas ferramentas didáticas em suas disciplinas. Isso mostra que a aplicação de diferentes instrumentos avaliativos tem sido realizada em diversos momentos da disciplina.

A Portaria GR nº 522/2006, de 10 de novembro de 2006, que dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes, (Universidade Federal de São Carlos, 2006, p. 4) prevê em seu artigo 5º, que:

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, no âmbito das disciplinas/atividades curriculares deve considerar a complexidade deste, decorrente dos inúmeros fatores nele intervenientes, tais como as particularidades dos indivíduos, a dinâmica individual/coletivo, a multiplicidade de conhecimentos a serem abordados e a diversidade de aspectos da realidade social a serem considerados para atingir o perfil definido para os egressos dos cursos. (Portaria GR nº 522/2006)

Ao fazermos uma análise sobre o que está previsto nessa Portaria com as práticas avaliativas realizadas pelos docentes, vemos que nesses processos dinâmicas individuais e coletivas de avaliação estão sendo desenvolvidas. Isso

³³ Por ser uma ferramenta de uso individual e coletivo, o seu uso não está sendo considerado nos indicadores e gráficos apresentados.

indica que a prática docente relacionada à avaliação no curso de Licenciatura em Pedagogia está em consonância com o que exige a Portaria citada.

Do mesmo modo em que perguntamos a frequência com que os docentes utilizam as ferramentas didáticas em suas disciplinas, no questionário disponibilizado havia uma pergunta sobre a frequência com a qual os docentes utilizam os materiais didáticos. O objetivo dessa questão consistia em retratar a diversidade de materiais que os docentes utilizam e que subsidiam os processos avaliativos. Os dados foram organizados de acordo com a Tabela 8, a seguir:

Material Didático	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca	Sem informação
Artigos acadêmicos disponíveis em bases de dados <i>online</i>	64%	9%	18%	9%		
Vídeo (trechos de filmes comerciais – menos de 30% da obra)		18%	46%	9%	27%	
Vídeo (postagens disponíveis na internet, com direitos liberados)	37%		9%	9%	36%	9%
Áudio (mp3, com direitos liberados)	18%	9%		18%	46%	9%
Videoaula (produzidas pela Equipe Audiovisual da SEaD ou disponíveis na internet, com direitos liberados)	55%	9%	9%	18%	9%	
Animação	18%	9%		18%	27%	27%
Jogos <i>online</i>			9%	9%	64%	18%
Podcast	18%			9%	36%	37%
<i>Link</i> para livros eletrônicos disponibilizados em Bibliotecas Virtuais (Pearson ou com direitos liberados, Creative Commons)	46%	18%	9%	18%	9%	
Livros (Coleção UAB, livros com direitos liberados)	91%				9%	
Webconferência	64%	9%		18%	9%	
Materiais em diferentes formatos (pdf., ppt., doc., xls.)	82%	9%			9%	

Tabela 8: Resultados em percentual da frequência quanto ao uso dos materiais didáticos, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Na análise realizada quanto ao uso dos materiais didáticos pelos docentes, vemos que 91% utilizam *sempre* e *geralmente* livros e materiais em

diferentes formatos (pdf., ppt., doc., xls.). Os artigos acadêmicos disponíveis em bases de dados *online* e a webconferência como material didático seguem com 73% de uso pelos docentes na categoria *sempre e geralmente*. Mais da metade, 64% dos docentes, utilizam em suas disciplinas materiais como a videoaula e livros eletrônicos disponibilizados em bibliotecas virtuais.

Pouco utilizados são os jogos *online*, com 73%, ficando alocado na categoria dos *raramente e nunca* utilizados. Além desse material, categorizamos também como *raramente* ou *nunca* utilizados o áudio, com 64%, seguido do vídeo, animação e *podcast*, com 45% de não utilização pelos docentes em suas disciplinas.

Na sequência, analisamos as respostas à pergunta que solicitava ao docente que avaliasse a contribuição/significância, para o processo de aprendizagem do estudante, de cada uma das ferramentas didáticas. Os dados podem ser conferidos por meio da Tabela 9:

Ferramenta Didática Contribuição/significância	Muito significativa	Significativa	Medianamente significativa	Pouco significativa	Insignifi cativa	Sem informação
Fórum (Debate em Grupos separados)	55%	27%			9%	9%
Fórum (Coletivo)	55%	27%	9%		9%	
Fórum (Resolução de problemas)	55%	9%				36%
Wiki (construção colaborativa)	27%	55%				18%
Base de dados		27%				73%
Tarefa individual (relatórios)	64%	27%			9%	
Tarefa individual (resolução de exercícios)	37%	27%		9%		27%
Tarefa individual (análises)	82%	9%				9%
Tarefa individual (síntese)	91%					9%
Tarefa individual (texto reflexivo)	82%			9%		9%
Tarefa individual (mapa conceitual)	45%					55%
Tarefa individual (outros)	18%	27%				55%
Chat (Atendimento síncrono do tutor)	46%	18%		27%		9%
Chat (Comunicação da turma)	27%	18%		9%		46%
Webconferência ³⁴	27%	27%	9%	9%		28%
Webconferência (tira dúvidas)	55%	18%		18%		9%
Webquest		27%				73%

³⁴ Apresentação de trabalhos pelos alunos, como, por exemplo, seminários, dinâmicas de grupo, maquetes.

Ferramenta Didática Contribuição/significância	Muito significativa	Significativa	Medianamente significativa	Pouco significativa	Insignificativa	Sem informação
Diário reflexivo	55%		9%			36%
Questionário		27%	18%	9%		46%
Enquete (Escolha)		18%	9%		9%	64%
Portfólio	27%	18%		9%		46%
Glossário		27%		18%		55%
Blog	18%	9%	18%			55%

Tabela 9: Resultados em percentual quanto a contribuição/significância, para o processo de aprendizagem do estudante, de cada uma das ferramentas didáticas, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Os dados dessa questão refletem que 60% dos docentes participantes veem como *muito significativa* e *significativa* a utilização de ferramentas coletivas para o processo de aprendizagem do estudante e aproximadamente 57% veem como *muito significativa* e *significativa* a utilização de ferramentas individuais. Esses dados podem ser conferidos por meio dos Gráficos 3 e 4, apresentados a seguir:

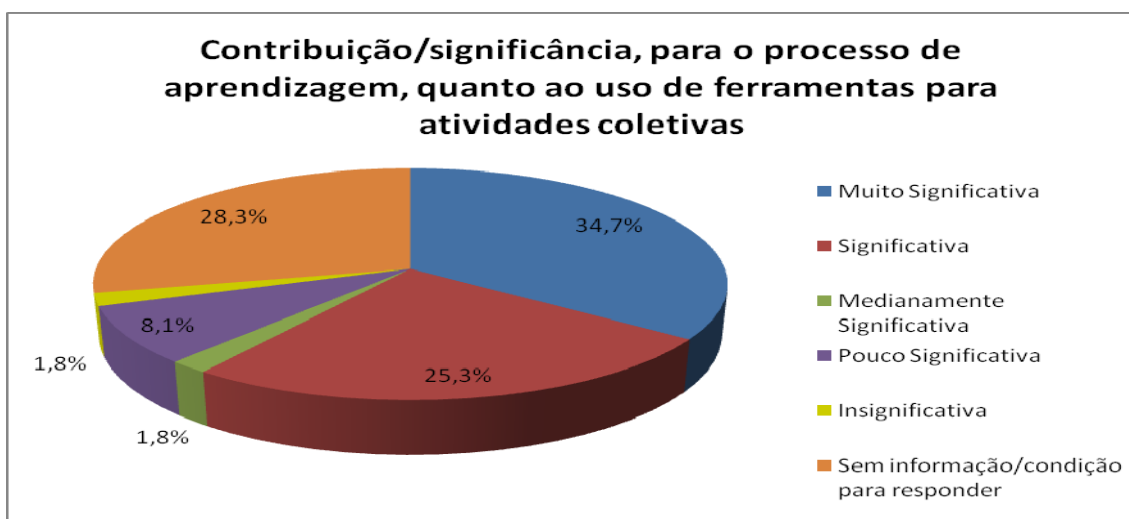


Gráfico 3: Contribuição/significância, para o processo de aprendizagem, quanto ao uso de ferramentas para atividades coletivas.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Cerca de 10% dos docentes apontaram que as ferramentas coletivas são *pouco significativas* e *insignificativas* para o processo de aprendizagem do estudante. Apontaram também que as ferramentas disponíveis no Moodle para atividades individuais representam a opinião de aproximadamente 5% dos docentes como *pouco significativas* e *insignificativas*, conforme apresentado nos Gráfico 3 e 4.

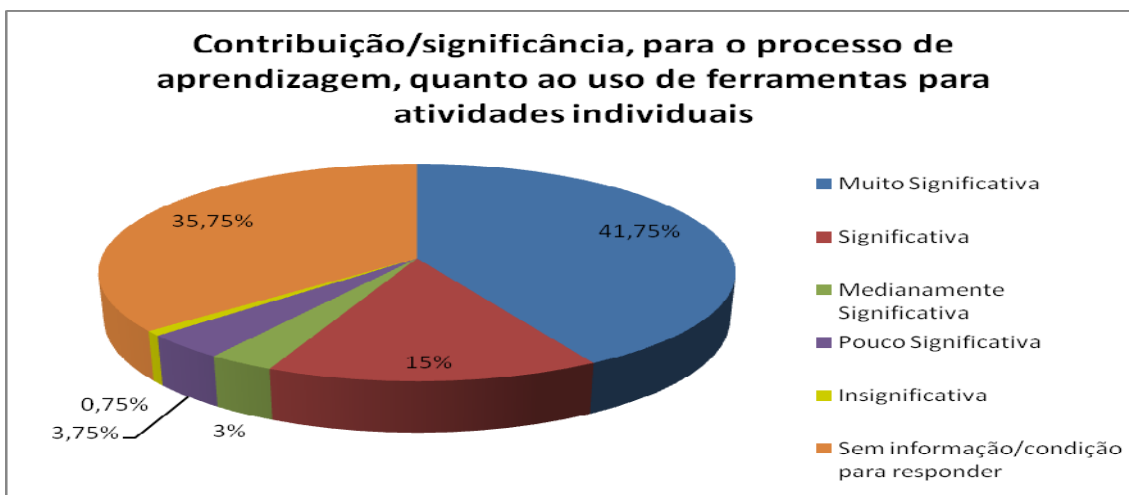


Gráfico 4: Contribuição/significância, para o processo de aprendizagem, quanto ao uso de ferramentas para atividades individuais.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Para os docentes participantes da pesquisa, as ferramentas didáticas consideradas *muito significativa* e *significativa* foram: a tarefa individual, com aproximadamente 83%; a ferramenta *wiki*, com 82%; o fórum, com 76%; e a webconferência, com cerca de 64%. Na sequência, vieram o diário reflexivo e o chat, com 55%.

Como pouco significativas ou insignificativas, ficaram o glossário para 18% dos docentes; a webquest, o questionário, a enquete e o portfólio para 9% dos docentes. Além disso, 73% dos docentes não tinham informação, condições para responder sobre a contribuição/significância de algumas ferramentas, como a webquest e a base de dados; 64%, sobre a enquete; e 55% dos docentes sobre o blog, glossário e tarefa individual (mapa conceitual e outros).

Ao fazermos uma análise comparativa da frequência com que os docentes utilizam ferramentas coletivas com a significância/contribuição que veem com relação ao uso dessas ferramentas, notamos que 82% entendem que o uso da ferramenta *wiki* contribui para a aprendizagem do estudante. Entretanto, apenas 46% geralmente a utilizam em suas disciplinas. O mesmo acontece com o chat utilizado para atendimento síncrono do tutor. Embora 64% dos docentes veem como uma ferramenta que traz contribuições significativas para a aprendizagem, apenas 36% deles a utilizam sempre ou geralmente em suas disciplinas. Do mesmo modo, a webconferência, como ferramenta utilizada para tira-dúvidas, na análise dos docentes é muito significativa e significativa para 73% deles, mas é pouco utilizada à

medida que apenas 37% sempre a utilizam como ferramenta didática. A webconferência indicada por 73% dos docentes como ferramenta para tira-dúvidas evidencia ainda a necessidade do contato face a face para explicações do conteúdo específico. Por outro lado, evidencia o desafio de construção do conhecimento pedagógico pelo professor que atua na EaD.

Nessa análise comparativa também identificamos algumas divergências com relação ao uso das ferramentas individuais e a significância/contribuição que trazem à aprendizagem dos estudantes. Embora 91% dos docentes veem como muito significativa e significativa para a aprendizagem a tarefa individual para entrega de relatórios, apenas 46% sempre a utilizam. O mapa conceitual, também como ferramenta para tarefa individual, é entendido como significativa e muito significativa na visão de 45% dos docentes, porém, apenas 18% utilizam em suas disciplinas. O diário reflexivo também aparece nessa análise, com 55% dos docentes entendendo que é uma ferramenta que traz contribuição e significância para o processo de aprendizagem do estudante, mas 37% fazem uso como ferramenta individual. Outro dado identificado é que 36% dos docentes veem como muito significativa e significativa o uso do portfólio, mas 73% deles raramente ou nunca o utilizaram em suas disciplinas.

Na próxima questão foi solicitado aos docentes que avaliassem a contribuição/significância de cada um dos materiais didáticos utilizados em suas disciplinas. Observemos os dados apresentados na Tabela 10:

Material Didático Contribuição/significância	Muito significativa	Significativa	Medianamente significativa	Pouco significativa	Insignifi cative	Sem informação
Artigos acadêmicos disponíveis em bases de dados <i>online</i>	91%	9%				
Vídeo (trechos de filmes comerciais – menos de 30% da obra)	27%	46%	9%			18%
Vídeo (postagens disponíveis na internet, com direitos liberados)	36%	36%				28%
Áudio (mp3, com direitos liberados)	18%	27%	9%			46%
Videoaula (produzidas pela Equipe Audiovisual da SEaD ou disponíveis na internet, com direitos liberados)	64%	27%				9%
Animação		36%	18%			46%
Jogos <i>online</i>	9%	9%	18%		9%	55%

Material Didático Contribuição/significância	Muito significativa	Significativa	Medianamente significativa	Pouco significativa	Insignifi cativa	Sem informação
Podcast	18%	27%				55%
Link para livros eletrônicos disponibilizados em Bibliotecas Virtuais (Pearson ou com direitos liberados, Creative Commons)	73%	18%				9%
Livros (Coleção UAB, livros com direitos liberados)	100%					
Webconferência	73%	9%	9%			9%
Materiais em diferentes formatos (pdf., ppt., doc., xls.)	55%	27%				18%

Tabela 10: Resultados em percentual da contribuição/significância quanto ao uso dos materiais didáticos, para o processo de aprendizagem do estudante, de cada um dos materiais didáticos, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Da mesma forma que realizamos a comparação da frequência com a contribuição/significância quanto ao uso das ferramentas didáticas, analisamos também por meio da comparação o uso dos materiais didáticos pelos professores com a contribuição/significância para o aprendizado dos estudantes. Os dados revelaram que embora todos os docentes, isto é, 100%, entendam que o uso de artigos acadêmicos disponíveis em bases de dados *online* seja muito significativo e significativo para o processo de aprendizagem dos estudantes, somente 73% deles utilizam esse material *sempre ou geralmente*. O uso de artigos científicos pelos docentes (100%) revela uma opção de trabalho com o conteúdo que diverge um pouco do curso presencial, cujas leituras em geral se pautam em fragmentos de livros. Será que os materiais utilizados são diversificados nas diferentes ofertas da disciplina, considerando a especificidade de cada turma como indicada anteriormente?

O mesmo acontece com o uso de vídeos, que apesar de 73% verem o seu uso como muito significativo e significativo, apenas 18% o utilizam em suas disciplinas. Também identificamos que 91% dos docentes veem a videoaula como um material didático muito significativo e significativo aos estudantes, embora apenas 64% deles utilizam esse tipo de material. Os livros eletrônicos disponibilizados em bibliotecas virtuais também são pouco utilizados; 64% dos docentes fazem uso desse material, embora 91% entendam que trazem muitas contribuições para a aprendizagem.

A questão seguinte dirigida aos docentes relacionava-se às ferramentas didáticas utilizadas em suas disciplinas se ofereciam oportunidades aos estudantes de desenvolver competências previstas no perfil do profissional a ser formado pela UFSCar e pelo curso, como planejar e exercitar atividades na área de atuação, aprender de forma autônoma, gerar conhecimentos etc. Essas e outras variáveis são propostas também previstas no projeto pedagógico do curso. Os dados podem ser conferidos por meio da visualização da Tabela 11:

Oportunidades aos estudantes	Muito satisfatória	Satisfatória	Medianamente satisfatória	Insatisfatória	Muito insatisfatória	Sem informação
Planejar as atividades e/ou serviços na futura área de atuação	36%	64%				
Exercitar atividades características da profissão	64%	36%				
Investigar questões relacionadas à atividade docente e à ação educativa	64%	36%				
Aprender de forma autônoma e contínua	45%	55%				
Gerir variáveis relacionadas à atividade docente	18%	64%	18%			
Aplicar e gerar conhecimentos/habilidades em situações concretas e reais relacionadas à atividade docente	27%	55%	9%			9%
Atuar inter/multi/transdisciplinarmente	9%	55%	18%		9%	9%
Trabalhar em equipes multidisciplinares	9%	37%	27%	9%	9%	9%
Participar em pesquisa	27%	55%	9%	9%		
Produzir trabalho ou relatório baseado em pesquisa	27%	55%	9%		9%	
Comunicar-se com o público ou colegas acerca de atividades profissionais	36%	37%	18%			9%
Planejar e executar projetos em equipe	27%	37%	27%			9%

Oportunidades aos estudantes	Muito satisfatória	Satisfatória	Medianamente satisfatória	Insatisfatória	Muito insatisfatória	Sem informação
Aprender de maneira auto-dirigida	27%	64%	9%			
Exercitar a reflexão	82%	18%				
Exercitar a crítica	91%	9%				
Exercitar com autonomia as ações relacionadas à atividade profissional futura	55%	27%	9%			9%
Utilizar a literatura existente na área	64%	9%	9%	18%		

Tabela 11: Resultados em percentual da satisfação quanto ao uso das ferramentas didáticas, para o oferecimento de oportunidades aos estudantes, previstas no projeto pedagógico do curso, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

A partir desses dados vemos que o curso de Licenciatura em Pedagogia cumpre as competências exigidas no perfil do profissional a ser formado na UFSCar e de modo mais específico o perfil do profissional a ser formado no curso de Pedagogia, oferecendo aos estudantes oportunidades de exercitar a crítica e a reflexão, exercitar as atividades características da profissão, exercitar com autonomia as ações relacionadas à atividade profissional futura etc. Alguns aspectos precisam ser melhorados, como, por exemplo, o planejamento e execução de projetos em equipe e o trabalho com equipes multidisciplinares, considerando que 27% dos docentes veem medianamente satisfatório o desenvolvimento de ações que visam o desenvolvimento dessas competências.

Na sequência, foi perguntado aos docentes qual a frequência com a qual utilizam os instrumentos de avaliação de aprendizagem em atividades presenciais. Os dados podem ser conferidos na Tabela 12:

Frequência Uso dos instrumentos de avaliação em atividades presenciais	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca	Sem informação
Aplicação de prova escrita individual	64%	9%	9%	9%	9%	
Aplicação de prova escrita em grupo	55%	27%		9%	9%	
Tarefa individual no Moodle	73%	9%			9%	9%
Tarefa em grupo no Moodle	73%	9%			9%	9%
Resolução de exercícios individuais offline	37%	18%		9%	27%	9%
Resolução de exercícios em grupo offline	18%	18%			45%	18%

Frequência Uso dos instrumentos de avaliação em atividades presenciais	Sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Nunca	Sem informação
Apresentação de seminários e/ou dinâmicas de grupo (com transmissão síncrona via webconferência)	9%				82%	9%
Atividade prática individual com envio de relatório (por exemplo, estudo de caso, estudo de texto, estudo dirigido)	55%	9%			27%	9%
Atividade prática em grupo com envio de relatório	27%	9%			46%	18%
Observação de ambientes (por exemplo, observação em salas de aula, observações em situações naturais)	37%	18%			36%	9%

Tabela 12: Resultados em percentual sobre a frequência quanto ao uso dos instrumentos de avaliação em atividades presenciais, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Esta tabela nos indica que os docentes têm procurado variar os instrumentos de avaliação de aprendizagem em atividades presenciais. Entretanto, os dados também revelam que cerca de 45% dos docentes nunca utilizaram instrumentos para resolução de exercícios *offline*, bem como nunca utilizaram atividades práticas em grupo com envio de relatórios. Essas estratégias podem ser realizadas nos polos de apoio presenciais que contam com uma estrutura física e pessoal para apoiar os estudantes em atividades em grupo. Além disso, as atividades em grupo são essenciais para que os estudantes desenvolvam uma das competências exigidas no perfil do profissional a ser formado, à medida que o estudante precisa ser capaz de executar projetos em equipe e trabalhar com equipes multidisciplinares. Para isso, o docente precisa fazer uso de estratégias que envolvam atividades em grupo.

Outro dado que também chama a atenção é que 82% dos docentes nunca fizeram apresentação de seminários e/ou dinâmicas de grupo (com transmissão síncrona, via webconferência), embora na SEaD exista uma equipe específica e qualificada para dar o apoio necessário para o desenvolvimento de webconferências. A observação de ambientes (por exemplo, observação em salas de aula, observações em situações naturais) também nunca foi utilizada por 36% dos docentes, embora 82% tenham afirmado na questão anterior (vide Tabela 12)

que em suas disciplinas os estudantes têm oportunidade de aplicar e gerar conhecimentos/habilidades em situações concretas e reais relacionadas à atividade docente.

Vemos também que 73% dos docentes sempre e geralmente aplicam prova escrita individual e 82% utilizam como instrumentos de avaliação presencial tarefa individual e/ou em grupo no Moodle e aplicação de prova escrita em grupo.

Solicitamos também que os docentes respondessem a uma questão relacionada ao desempenho insatisfatório e/ou satisfatório dos estudantes. Por meio dessa pergunta, foi possível verificar quais são as causas atribuídas pelos docentes ao desempenho dos estudantes durante o curso. Tomamos como direcionamento das respostas uma série de causas, conforme pode ser conferido nas Tabelas 13 e 14:

Desempenho insatisfatório dos estudantes - causas	Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo completamente	Sem informação
Seleção não rigorosa de alunos em vestibular		9%		55%	18%	18%
Falta de identificação do aluno com o curso escolhido		82%		18%		
Falta de conhecimentos básicos relacionados ao ensino básico	18%	46%	27%			9%
Falta de conhecimentos básicos que deveriam ser obtidos em disciplinas anteriores, na matriz curricular		18%	37%	36%		9%
Incompatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e os objetivos do curso previstos no projeto pedagógico			9%	55%	27%	9%
Incompatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e as condições dos alunos (desinteresse na disciplina, Indisponibilidade de frequentar o polo de apoio presencial)	18%	46%	9%	9%		18%
Falta de empenho dos alunos na realização das atividades	9%	27%	46%	9%		9%

Desempenho insatisfatório dos estudantes - causas	Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo completamente	Sem informação
Indisponibilidade do aluno para dedicar-se ao curso de acordo com a carga horária recomendada para EaD (de 20 a 25h semanais)	46%	45%	9%			
Desarticulação entre a ementa e os objetivos previstos no projeto pedagógico do curso e as questões concretas da realidade atual em que o aluno irá atuar enquanto profissional				64%	27%	9%
Desvinculação entre o conteúdo apresentado/ desenvolvido na disciplina e a realidade do profissional a ser formado				46%	45%	9%
Falta de preparo pedagógico dos tutores que atuam na disciplina				36%	55%	9%
Minha falta de preparo para ministrar a disciplina				36%	55%	9%
Minha falta de vivência com a prática da educação a distância		9%	18%	18%	46%	9%
Ansiedade excessiva pelo clima em que se desenvolve a disciplina (alunos, tutores, docente)		9%	18%	18%	46%	9%
Minha indisponibilidade de tempo para interagir com maior frequência com os alunos		9%	9%	37%	27%	18%
Atuação insatisfatória do tutor (ausência no AVA, <i>feedback</i> mal elaborados, falta de netiqueta)			18%	46%	27%	9%
Excesso de disciplinas em cada módulo do curso		18%	46%	9%	9%	18%
Dificuldade de leitura e interpretação de textos	9%	64%	18%		9%	
Dificuldade de expressão escrita	9%	64%	18%		9%	
Falta de auto-organização do aluno para os estudos	9%	73%	9%	9%		
Orientação insuficiente/inadequada para a realização das atividades propostas na disciplina			18%	46%	27%	9%

Desempenho insatisfatório dos estudantes - causas	Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo completamente	Sem informação
Falta de <i>feedback</i> dos tutores			9%	55%	27%	9%
Falta de <i>feedback</i> do professor			9%	55%	27%	9%

Tabela 13: Resultados em percentual do desempenho insatisfatório diante de uma série de causas, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

Por meio dos resultados obtidos com essa questão, notamos que 82% dos docentes atribuem o desempenho insatisfatório dos estudantes à falta de identificação do estudante com o curso escolhido. Além disso, 91% dos docentes concordam que o estudante não tem disponibilidade de 20h a 25h semanais de dedicação ao curso, conforme recomendado e 82% atribuem à falta de auto-organização do estudante para os estudos. Vemos também que 73% dos docentes vincularam o desempenho insatisfatório à dificuldades de leitura, interpretação de textos e expressão escrita.

Com relação ao desempenho satisfatório dos estudantes no curso de Licenciatura em Pedagogia, 100% dos docentes do curso concluem que esse desempenho está vinculado à disponibilidade de o estudante se dedicar ao curso de acordo com a carga horária recomendada (20 a 25h semanais). Isso indica que, de fato, o estudante de EaD precisa, além de ter interesse na disciplina/curso (100% dos docentes apontaram as condições dos estudantes, como interesse), dispor de uma dedicação mínima para o seu sucesso no curso. O preparo pedagógico dos tutores que atuam na disciplina e o *feedback* bem elaborado também foi apontado por 100% dos docentes como uma causa que está diretamente vinculada ao desempenho satisfatório do estudante. A vinculação entre o conteúdo apresentado/desenvolvido na disciplina e a realidade do profissional a ser formado também foi considerado um fator essencial para 100% dos docentes respondentes, para o desempenho satisfatório dos estudantes.

Desempenho satisfatório dos estudantes - causas	Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo completamente	Sem informação
Seleção de alunos em vestibular		27%	27%	18%	9%	19%
Identificação do aluno com o curso escolhido	36%	64%				
Conhecimentos básicos relacionados ao ensino básico	27%	46%	9%		9%	9%

Desempenho insatisfatório dos estudantes - causas	Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo completamente	Sem informação
Conhecimentos básicos adquiridos em disciplinas anteriores, na matriz curricular	27%	55%		9%		9%
Compatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e os objetivos do curso previstos no projeto pedagógico	19%	72%				9%
Compatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e as condições dos alunos (interesse na disciplina, disponibilidade de frequentar o polo de apoio presencial)	27%	73%				
Empenho dos alunos na realização das atividades	45%	55%				
Disponibilidade do aluno para dedicar-se ao curso de acordo com a carga horária exigida para EaD (de 20 a 25h semanais)	64%	36%				
Articulação entre a ementa e os objetivos previstos no projeto pedagógico do curso e as questões concretas da realidade atual em que o aluno irá atuar enquanto profissional	27%	64%				9%
Vinculação entre o conteúdo apresentado/desenvolvido na disciplina e a realidade do profissional a ser formado	36%	64%				
Preparo pedagógico dos tutores que atuam na disciplina	64%	36%				
Meu preparo para ministrar a disciplina	55%	45%				
Minha vivência com a prática da educação a distância	36%	28%	36%			
Minha disponibilidade de tempo para interagir com os alunos	36%	36%	28%			
Atuação satisfatória do tutor (frequência no AVA, <i>feedback</i> bem elaborados, uso de netiqueta)	55%	45%				

Desempenho insatisfatório dos estudantes - causas	Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo completamente	Sem informação
Poucas disciplinas em cada módulo do curso	9%	36%	9%	28%	9%	9%
Facilidade na leitura e interpretação de textos	36%	55%				9%
Facilidade na expressão escrita	45%	55%				
Auto-organização do aluno para os estudos	73%	27%				
Orientação suficiente/adequada para a realização das atividades propostas na disciplina	64%	27%		9%		
Feedback bem elaborado pelos tutores	82%	18%				
Feedback bem elaborado pelo professor	46%	36%	9%	9%		

Tabela 14: Resultados em percentual do desempenho satisfatório diante de uma série de causas, de acordo com a escala indicada no questionário.

Fonte: Questionário da pesquisa.

No questionário disponibilizado aos docentes havia um espaço destinado para adicionar outras informações, caso fosse desejado. Seguem os excertos extraídos do instrumento que certamente indicam aspectos positivos e negativos do desenvolvimento das disciplinas sob sua responsabilidade.

“Embora existam disponíveis no ambiente as mais diversas ferramentas e materiais para a interação - professor, tutores e estudantes -, na perspectiva de um bem sucedido processo de ensino-aprendizagem dos mais variados conteúdos, considero três elementos extremamente importantes para os processos avaliativos, especialmente, em cursos a distância: a) a criatividade do professor em articular competentemente, no desenvolvimento de seu curso, teorias e a futura prática docente e b) o domínio da matéria pelos tutores assim como a capacidade dos mesmos em gestarem as mais diversas tarefas propostas e c) a organização, a autonomia e a iniciativa dos estudantes no sentido de apropriarem-se significativamente dos assuntos estudados assim como eliminar lacunas de formação ou buscar novos conhecimentos.” (P7)

“A falta de material didático nos polos no início da disciplina, como ocorreu agora [...] causou prejuízo aos alunos. Outras vezes ocorreu a mesma falha da UAB na entrega de material (Guia de estudos); filmes; DVDs 2- A qualidade do Guia de Estudos é um elemento fundamental. 3- As video-aulas e webconferências também. Geralmente planejo três a cada oferta. Nesta oferta, excepcionalmente, [...] é a primeira vez que não as oferecerei.” (P8)

“Considero que o sucesso alcançado na disciplina também se deve à equipe de apoio no estágio, projeto de formação dos tutores regentes, à minha própria experiência no curso presencial e à equipe de tutores pós-graduados em sua maioria e com experiência nas séries iniciais, bem como pela utilização do ambiente assíncrono de orientação aos tutores virtuais que permite certa uniformização das práticas nas diferentes salas, tirar dúvidas de tutoras iniciantes, debate de questões etc.” (P9)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi iniciado com a proposta de verificar como vem sendo desenvolvido os processos avaliativos no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD, da Universidade Federal de São Carlos, a partir da percepção dos docentes atuantes neste curso. Para isso, verificamos quais são as implicações para a formação do estudante quanto à utilização de diferentes ferramentas e instrumentos avaliativos previstos no modelo de EaD da UFSCar, utilizando como recorte o curso de Licenciatura em Pedagogia, na perspectiva dos docentes.

Nesse sentido, foi disponibilizado aos docentes um instrumento *online*, na forma de questionário, que continha questões objetivas.

A partir da análise dos dados obtidos por meio desse questionário, foi possível verificar que, de modo geral, os docentes têm procurado manter a diversidade de instrumentos em momentos diferentes do processo de aprendizagem, conforme estabelecido no artigo 7º da Portaria GR nº 522/2006 (Universidade Federal de São Carlos, 2006, p. 4),

Os instrumentos de avaliação podem ser os mais variados, adequando-se à legislação e às normas vigentes, às especificidades das disciplinas/atividades, às funções atribuídas à avaliação nos diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem. (Portaria GR nº 522/2006)

Entretanto, os dados nos revelam que os docentes mantêm a diversidade, mas sempre utilizando as mesmas ferramentas e instrumentos. Esse é um dado que nos chama a atenção. Porque será que essa diversidade está atrelada às mesmas ferramentas e instrumentos? Porque as demais ferramentas são pouco exploradas? Os professores têm conhecimento sobre como utilizá-las?

Além disso, esse mesmo documento indica em seu artigo 1º que

A avaliação é parte integrante e indissociável do ato educativo e deve vincular-se, necessariamente, ao processo de “ação-reflexão-ação”, que compreende o ensinar e o aprender nas disciplinas/atividades curriculares dos cursos, na perspectiva de formar “profissionais cidadãos capazes de uma ação interativa e responsável na sociedade atual”, caracterizada por sua constante transformação. Parágrafo único. A avaliação deve constituir-se em uma prática de investigação constante, caracterizando-se como uma

construção reflexiva, crítica e emancipatória e não passiva, repetitiva e coercitiva. (Portaria GR nº 522/2006)

As respostas obtidas nos mostram que os docentes do curso compreendem que o processo de avaliar deve ser reflexivo, construtivo e auto-regulado, sendo que o estudante é um sujeito integrante desse processo e construtor de seus próprios conhecimentos. O interesse do estudante na disciplina, o seu empenho no desenvolvimento das atividades e a sua dedicação ao curso também favorecem a aprendizagem. Do mesmo modo, o apoio oferecido pelos tutores virtuais, a interação dos estudantes com os docentes, os *feedback* recebidos são essenciais para que ocorra a aprendizagem.

As ferramentas didáticas utilizadas pelos docentes refletem a preocupação em manter um equilíbrio com relação ao uso de ferramentas destinadas a atividades individuais e coletivas, que mostram o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, bem como a importância da atividade colaborativa e cooperativa que deve ser estimulada durante a aprendizagem a distância. O uso de diversas ferramentas torna o processo de ensino e de aprendizagem mais completo, além de que serve para redirecionar o processo, caso seja necessário.

Entretanto, notamos que formas convencionais de avaliação ainda são muito utilizadas pela maioria dos docentes, ocupando uma posição de destaque, como nos mostra a Tabela 7, quando 82% dos docentes sempre utilizam sínteses em suas disciplinas, seguido das análises e discussões em fóruns, com 64%. Entretanto, é válido ressaltar, segundo Barilli (2006, p. 164), que “para que o fórum seja efetivamente considerado como elemento do processo avaliativo, é necessário que se estabeleçam critérios de avaliação ligados à participação do aprendiz.” Os critérios precisam considerar alguns elementos, como consistência das colocações (agregou valor ao debate?), clareza na comunicação (ideias de forma objetiva e clara), concisão e interação (participação intensa, sempre gerando um aprofundamento do tema).

Do mesmo modo, quando perguntamos a frequência quanto ao uso de instrumentos de avaliação em atividades presenciais, tarefas individuais no Moodle e aplicação de prova escrita individual são mais utilizadas do que outro tipo de instrumento. Os dados revelam que os docentes ainda não se sentem à vontade

para inovar, mesmo com tantas possibilidades de uso de novas ferramentas. Quanto a esse fato, Silva (2006, p. 23) aponta que:

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. (SILVA, 2006, p. 13)

Os dados do Censo da Abed (2010, p. 12) também apontam que “a prova escrita presencial é aplicada por 82% das instituições, tanto durante o curso quanto no final.” Isso reforça a incidência de sistemáticas de avaliação enraizadas no ensino presencial.

Outro aspecto relacionado à aplicação da prova escrita presencial deve-se ao desconhecimento do professor em propor diferentes atividades avaliativas. A modalidade EaD fornece inúmeras opções de atividades que podem ser realizadas nos pólos de apoio presenciais. Notamos que muitas vezes a limitação é do professor, há uma falta de criatividade que impede a proposição de diferentes atividades.

Behrens (1998, p. 66) aponta que é necessário uma aproximação dos docentes à metodologias inovadoras. Eles precisam ter a possibilidade de discuti-las, de aplicá-las e, além disso, de ter com os seus pares momentos de avaliação sobre novas experiências realizadas. Ainda de acordo com a autora, o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus estudantes.

Um outro dado levantado na pesquisa refere-se ao fato de quase metade dos docentes (46%) mostrarem-se indecisos quando perguntado sobre o excesso de disciplinas em cada módulo do curso. Para eles, isso pode ser um fator que leva ao desempenho insatisfatório dos estudantes. Reflete que a proposta pedagógica do curso pode estar incompatível com as horas de dedicação às disciplinas exigidas pela SEaD, que atualmente o estudante precisa ter disponibilidade para se dedicar entre 20h e 25h semanais. Nesse aspecto fica uma questão: será que os docentes estão planejando as suas disciplinas em

conformidade com a carga horária prevista no projeto pedagógico? Será que os docentes estão planejando as suas disciplinas levando em consideração a interdisciplinaridade?

Ainda nessa mesma questão, numa análise geral, percebe-se que as causas do desempenho insatisfatórios dos estudantes são sempre atribuídas a aspectos relacionados a eles, numa tentativa de torná-los culpados. Será que somente o estudante é o responsável por seu desempenho insatisfatório? É sabido que com as exigências que o mundo nos coloca, os estudantes tiveram o seu papel alterado. De mero expectador e repetidor de informações, o estudante passa a ser ativo, autônomo e reflexivo. Behrens (1998, p. 66) aponta que:

O aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso acadêmico, criativo e reflexivo. Ao buscar a inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura de informações, seja pelos livros, seja por acesso aos meios informatizados. Que ao encontrar a informação, seja capaz de analisá-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados. Precisa saber elaborar projetos criativos e ter habilidade para defendê-lo. (BEHRENS, 1998, p. 66)

Entretanto, como dito anteriormente, os docentes também precisam estar preparados pedagogicamente para recebê-los, isto é, eles também devem refletir sobre a sua prática pedagógica, o que implica pensar o que se ensina e como se ensina. Ao pensar nas dificuldades dos estudantes no início da disciplina, o docente pode e deve aplicar uma avaliação diagnóstica cuja finalidade procura detectar se os estudantes possuem os pré-requisitos (em termos de conhecimentos) necessários para a nova aprendizagem.

Vemos que as ferramentas utilizadas proporcionam ao estudante adquirir competências coerentes com o Perfil do Profissional a Ser Formado pela UFSCar. Conforme foi possível verificar na análise dos dados, os docentes têm oferecido oportunidades aos estudantes para exercitar atividades características da profissão, aprender de forma autônoma e contínua, aplicar e gerar conhecimentos/habilidades em situações concretas e reais relacionadas à atividade docente e gerir variáveis relacionadas à atividade docente, embora haja muitos aspectos a serem revistos e melhorados, em especial aspectos inerentes ao trabalho com equipes multidisciplinares, à atuação de forma inter/multi/transdisciplinar e à comunicação com o público ou colegas acerca de atividades profissionais. Esses aspectos foram levantados nesse trabalho

anteriormente, no momento em que falamos de Masetto, em especial, quando é dito que trabalhar em equipe e em equipe multidisciplinar são competências que devem constar no currículo, devendo ser ensinadas no decorrer do curso.

Para tornar possível a melhoria desses aspectos negativos, como o trabalho em grupo e com equipes multidisciplinares, é essencial que os docentes planejem atividades presenciais nos polos de apoio presencial, pois o contato entre os estudantes/docentes e tutores presenciais e virtuais favorece essa interação, o estreitamento dos laços e, além disso, o desenvolvimento dessa competência.

A avaliação, nesse sentido, precisa ser um processo abrangente, contínuo, sistemático e também coerente com a proposta pedagógica do curso. Sendo assim:

A avaliação deve permear todo o processo educativo, desempenhando diferentes funções, como, entre outras, as de diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes, os seus interesses e necessidades; detectar dificuldades/entraves na aprendizagem no momento em que ocorrem, abrindo a possibilidade do estabelecimento de planos imediatos de superação; oferecer uma visão do desempenho individual, em relação ao do grupo, ou do desempenho de um grupo como um todo. (Portaria GR nº 522/2006, art. 2º)

A avaliação deve ser pensada inicialmente no momento do planejamento da disciplina, em função do levantamento das necessidades de aprendizagem dos estudantes, objetivos que se quer alcançar durante o desenvolvimento da disciplina, estratégias, instrumentos e ferramentas adequadas, atribuição dos critérios avaliativos, sempre em parceria com a equipe de tutores virtuais que darão todo o suporte e realizarão o acompanhamento e orientação dos estudantes durante a oferta da disciplina.

Com a finalidade de tornar essas análises ainda mais profundas, recorreremos aos estudos que abordam o tema de avaliação autêntica, proposto por Mueller (2005). Como apresentado no capítulo 2 deste trabalho, a avaliação autêntica baseia-se na concepção de que os estudantes precisam aprender a realizar as atividades que irão vivenciar no dia a dia de seu trabalho.

Sendo assim, os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, podem (e devem) propor em suas disciplinas atividades práticas de observações de ambientes, instrumentos esse pouco utilizado conforme respostas obtidas na Tabela 12. Essa atividade, segundo o que propõe a avaliação autêntica implica em replicar

os desafios do mundo real, fazendo com que os estudantes desenvolvam a capacidade de análise e aplicação de conceitos aprendidos durante o curso.

Atividades práticas em grupo, também quase sem utilização por parte dos docentes do curso, pode ser uma oportunidade de os estudantes discutirem casos reais. Não basta que os estudantes conheçam o conteúdo das disciplinas ao ser formarem, é necessário que eles sejam capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos e as habilidades no mundo real, em situações autênticas.

Assim, a avaliação não pode simplesmente pedir aos estudantes para repetir informações que receberam. Os estudantes também devem ser convidados a demonstrar que construíram com significado sobre o que lhes foi ensinado. Além disso, os alunos devem ter a oportunidade de se envolver na construção de significado. Tarefas autênticas não servem apenas como avaliações, mas também como veículos para tal aprendizado. (MUELLER, 2005, p. 03, "in press")

Cerny (2001, p. 08) vai ao encontro da proposta da avaliação autêntica quando aponta que

Se os adultos têm uma aprendizagem mais significativa quando utilizamos situações da vida real e de suas experiências de vida, então a avaliação poderá estar fazendo estas pontes entre os conteúdos e as situações de vida do adulto. (CERNY, 2001, p. 07)

Por fim, a avaliação deve ter, necessariamente, como finalidade a orientação da aprendizagem do estudante e a verificação das competências adquiridas e objetivos atingidos. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 294) nos diz que:

No que se refere à avaliação da aprendizagem – e a qualquer outra prática avaliativa –, vale lembrar que o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. A solução vem da decisão e investimento do gestor que reconhece a situação problemática e decida superá-la. (LUCKESI, 2011, p.294)

Com esta pesquisa tínhamos a intenção de mostrar que os procedimentos avaliativos devem permear todo o processo de ensino e aprendizagem, estando integrado desde a fase do planejamento da disciplina até o final dela, com os resultados que servirão para subsidiar seu (re)planejamento. Planejar, elaborar instrumentos, adicionar os critérios em parceria com a equipe de tutores virtuais significa melhor compreender o processo de aquisição do conhecimento pelo estudante. Do mesmo modo, é também permitir que o estudante avance no processo, desenvolvendo suas competências e potencialidades específicas.

Espero que os resultados dessa pesquisa possibilitem incitar debates, reflexões sobre o tema, e também auxilie os docentes a tomar decisões e encaminhamentos adequados ao desenvolvimento do estudante, principalmente no que concerne ao (re)direcionamento dos processos avaliativos do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD. Isso deve ocorrer desde o seu planejamento pedagógico, em função de cada vez mais se estabelecer a avaliação educacional como um processo integrante do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANGELO, T.; CROSS, K. P. **Classrom assessment techniques**. San Francisco: Jossey- Bass, 1993.

ARREDONDO, S. C.; TELLES, J. E. Q.; DUARTE, E. C. V. G. Avaliação da aprendizagem em educação a distância. In: **A educação a distância na UFPR: novos cenários novos caminhos**. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. Cap. 6.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED – Org.). **CENSO EaD**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

BARILLI, E. C. V. C. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SANTOS, E.; SILVA, M. (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Editora Loyola, 2006, p. 153-170.

BASTOS, F.P. et al. **Educação mediada por tecnologias educacionais livres: diálogo problematizador necessário à formação de professores no âmbito da universidade aberta do Brasil**, Inter-Ação, Goiânia, v. 35, n. 2, jul./dez. 2010. p. 293-303.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

BERSCH, M. E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 2009. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/RS Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003 (cap. 1 e 2)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2011.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 08. abr. 2011

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 08 abr. 2011

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 08 abr. 2011

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2011

_____. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do I Encontro Nacional do Censo da Educação Superior**, Belo Horizonte, MG, Fev. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/encontro-nacional>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

_____. Senado Federal. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193554>>. Acesso em 06 mar. 2011

BYERS, C. Interactive assessment and course transformation using web-based tools. **The Technology Source**, maio/jun. 2002. Disponível em: <http://technologysource.org/article/interactive_assessment_and_course_transformati_on_using_webbased_tools/>. Acesso em: 2 nov. 2010.

CERNY, R. Z.; ERN, E. Uma Reflexão Sobre a Avaliação Formativa na Educação a Distância. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação**, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm>>. Acesso em: 12 jul 2012.

COSTA, C. J. **Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil**, Revista Brasileira de informática na Educação, v. 15, n. 2, mai./ago.2007. p.9-16.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. (cap. 2, 10 e 11)

FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Bahia: ISP/UFBA, 2005. p. 57-68

GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. (cap. 3 e 7)

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HELMER, E. A. **A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º ano de ensino fundamental**. 2009. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 10. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KHUN, T. S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz Vianna e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007. (cap. 5, 7 e 9)

LITTO, F. M., FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 461 p.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Idéias. São Paulo: FDE, n. 8., p. 71-80, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=009>. Acesso em: 18 jul. 2010.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos revista científica**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2012.

_____. Avaliação da aprendizagem...mais uma vez. **Revista ABC EDUCATIO**. São Paulo, n. 46, p. 28-29, 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_46_avaliacao_da_aprendizagem_mais_uma_vez.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre, n. 12, p. 6-11. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011. 448 p.

MARTINS, J. G. et al. Usando interfaces *online* na avaliação de disciplinas semipresenciais no ensino superior. In: SANTOS, E.; SILVA, M. (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Editora Loyola, 2006, p. 485-795.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010a. p. 43-57

MILL, D. et al. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar). In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. p. 173-189

MILL, D. Educação a distância contemporânea: noções introdutórias. In: OTSUKA, J. et al. **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 13-28

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. (2006). **Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge**. Teachers College Record, v. 108, n.6, 2006. p. 1017-1054.

MUELLER, J. **The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through Online Faculty Development**. Journal of Online Learning and Teaching, v. 01, n. 01, 2005. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf> Acesso em: 30 set. 2012.

MUNDIM, K. C. **Ensino a Distância no Brasil: problemas e desafios**. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da Educação a Distância na formação de professores**. Brasília: SEED/MEC, 2006.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. Cuiabá: EdUFMT, 2009

OKADA, A. L. P; ALMEIDA, F. J. Avaliar é bom, avaliar faz bem. In: SANTOS, E.; SILVA, M. (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Editora Loyola, 2006, p. 267-287.

OLIVEIRA, M. R. G.; LIMA, V. S. O estudante da EaD: seu papel e sua organização para o estudo. In: OTSUKA, J. et al. **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 58-72

OTSUKA, J.; LIMA, V. S.; MILL, D. O modelo de EaD dos cursos de graduação a distância na UFSCar. In: OTSUKA, J. et al. **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 29-56

OTSUKA, J. L.; ROCHA, H. V. Um modelo de suporte à avaliação formativa para ambientes de educação a distância: dos conceitos à solução tecnológica. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13996>> Acesso em: 06 mar. 2012.

PALIS, G. L. R. O conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo do professor de Matemática. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v.12, n.3, pp. 432-451, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/4288>> Acesso em 17 nov. 2012.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2001.

REYES, C. R. et al. **Tutoria Virtual e Docência na EaD**: propostas de formação. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; Campinas, SP, 2012. p. 14-24.

ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na educação superior**. Curitiba: IBPEX, 2009. 194 p.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais à uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 2007 (Artigo: p. 71-94)

SAUL, A. M. Avaliação da aprendizagem: um novo caminho para a melhoria da qualidade na escola. In: CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Avaliação Educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999. p. 5-18.

SILVA, A. P.; RIBEIRO, T. N.; SCHNEIDER, H. N. *Revista Scientia Plena*. **UNIREDE: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe**, Sergipe, v.2, n. 7, p. 74-81, dez.2006. Disponível em: <http://www.scientiaplenu.org.br/sp_v2n7p74_81.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2011.

SILVA, R. S. **Moodle para autores e tutores**. 2. ed. São Paulo: Novatec Editora, 2011.

SUHR, I. R. F. **Processo avaliativo no ensino superior**. Curitiba: Ibpex, 2008. (Metodologia de Ensino na Educação Superior, v. 2).

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez.2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em: 07 mai. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Resolução ConsUni nº 617, de 09 de outubro de 2008**. Dispõe sobre a política de educação a distância e sobre o regimento da Secretaria Geral de Educação a Distância – SEaD. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~soc/consuni/2008/resolucao_consuni_169_617.pdf.> Acesso em 25 mar. 2011.

_____. **Portaria GR nº 522/06, de 10 de novembro de 2006**. Dispõe sobre normas para a sistemática de avaliação do desempenho dos estudantes e procedimentos correspondentes. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/normas/portaria522.pdf>.> Acesso em 26 jun. 2012.

_____. **Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar**. 2. ed. São Carlos, fev.2008. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/arquivos/perfil_profissional_ufscar.pdf.> Acesso em 26 jun. 2012.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade à distância**. São Carlos, 2010.

VACCARI, A. B. L.; ONOFRE, M. R. **Educação e avaliação**: das políticas às práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ZABALA, A. A avaliação. In: ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. São Paulo: Artmed, 1998.

ZOCCOLI, M. M. S. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: IBPEX, 2009. 211 p.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade verificar como estão sendo caracterizados os processos de avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade de EaD da UFSCar, acompanhar a forma como a avaliação vem sendo desenvolvida no ambiente virtual de aprendizagem, partindo da proposta do plano de ensino do docente, de modo a tornar o curso de Pedagogia mais dinâmico e articulado, contribuindo também para que as ferramentas virtuais instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem sejam cada vez mais apropriadas para a modalidade em questão;
2. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para um melhor planejamento dos processos avaliativos visando o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância. Esse benefício poderá/deverá ser estendido a todos os estudantes vinculados ao curso em questão, além de outros cursos que os professores estejam associados, bem como para toda a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, local em que será realizada a pesquisa;
3. O trabalho de pesquisa em questão não possui chances de ocasionar riscos psíquico, moral ou intelectual. Para a obtenção dos dados da pesquisa será aplicado um questionário *online*, anônimo, para assim garantir privacidade durante a participação dos professores na pesquisa;
4. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;
5. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo;
6. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável Priscila Cristina Fiocco Bianchi, por meio do email: priscilabianchi.ead@gmail.com ou dos telefones (19) 9812-7855 / (16) 3351-9650.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Avaliação da aprendizagem na Educação a Distância: um novo caminho a percorrer?”, na qualidade de voluntário.

Sim

Não

APÊNDICE

Convite enviado aos docentes

Olá, Professor(a),

Sou Técnica em Assuntos Educacionais da UFSCar, lotada na Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD). Estou realizando uma pesquisa de mestrado (PPGE/UFSCar) sob orientação da Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes. A pesquisa teve como direcionamento a seguinte questão: *“Quais são as implicações para a formação do estudante quanto à utilização de diferentes ferramentas e instrumentos avaliativos previstos no modelo de EaD da UFSCar, utilizando como recorte o curso de Licenciatura em Pedagogia, na perspectiva dos docentes?”*

Para a seleção dos docentes, partiu-se das bases temáticas previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir disso, foram escolhidos os docentes que estão atuando neste semestre (2012/1) ou que atuaram no semestre passado (2011/2). Dessa forma, gostaria de convidá-la(o) a participar desta pesquisa tendo em vista a sua trajetória profissional no referido curso.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico que conterá questões de múltipla escolha e levará em média 15 minutos para ser respondido. O acesso pelo link abaixo garante que não haverá identificação do respondente.

Antes de iniciar o questionário, aparecerá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As respostas a essas perguntas são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

O questionário da pesquisa ficará disponível para preenchimento até dia 15.05.2012.

Link do questionário:

<http://sistemas2.sead.ufscar.br/questionarios/index.php?sid=47274&lang=pt-BR>

Desde já agradeço a sua colaboração em participar desta pesquisa!

Atenciosamente,

Priscila Cristina Fiocco Bianchi

Mestranda em Educação – PPGE/UFSCar

Email: priscilabianchi.ead@gmail.com

Telefones: (16) 3351-9650 / (19) 9812-7855

Questionário para Pesquisa com os Docentes
Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD

Prezado docente,

Sou Técnica em Assuntos Educacionais da UFSCar, lotada na Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) e estou realizando uma pesquisa de mestrado (PPGE/UFSCar) sob orientação da Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes. A pesquisa tem como questão *“Quais são as implicações para a formação do estudante quanto à utilização de diferentes ferramentas e instrumentos avaliativos previstos no modelo de EaD da UFSCar, utilizando como recorte o curso de Licenciatura em Pedagogia, na perspectiva dos docentes?”*

Com esta pesquisa pretendo contribuir para que os processos avaliativos se tornem mais dinâmicos e articulados, de modo que a avaliação seja um processo que direcione o desenvolvimento e sucesso do estudante. Nesse sentido, é esperado que seja possível oferecer subsídios que possam colaborar para um aprofundamento das reflexões sobre os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem (planejamento, metodologia, estratégias de ensino, materiais didáticos, etc).

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação deste questionário eletrônico que conterà questões de múltipla escolha.

A primeira parte do questionário está destinada a um levantamento de informações pessoais e profissionais. O tempo médio para preenchimento desta etapa é de 5 minutos.

A segunda parte é constituída por 8 perguntas, elaboradas de modo que seja possível marcar a opção que melhor expressa a sua opinião. Para essa etapa, o tempo estimado de preenchimento é de 10 a 15 minutos.

Nesse sentido, com este questionário será possível obter indicadores necessários à verificação de como a avaliação da aprendizagem no curso vem sendo desenvolvida pelos docentes.

As respostas a estas perguntas são fundamentais para esta pesquisa.

Ao final do questionário há um espaço disponível para que você possa realizar comentários ou adicionar informações específicas.

Agradeço a sua colaboração em participar desta pesquisa!

Priscila Cristina Fiocco Bianchi

Mestranda em Educação – PPGE/UFSCar

Email: priscilabianchi.ead@gmail.com

Telefones: (16) 3351-9650 / (19) 9812-7855

Há 18 perguntas neste questionário.

PARTE 1 - INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome Completo:

E-mail:

Sexo:

Idade:

Estado Civil [deixar lista: solteiro, casado, separado, divorciado, viúvo e união estável]:

Autoidentificação dentre as seguintes categorias de raça/cor: [deixar lista: preto, pardo, branco, amarelo e indígena]

Ano em que concluiu o ensino médio: _____

1. Informe o tipo de graduação que cursou.

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnologia

2. Informe qual a sua última titulação.

- Graduação
- Especialização lato sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

3. Há quanto tempo você concluiu sua graduação?

- Há menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Acima de 30 anos

4. Quantos anos você tem de experiência docente no ensino superior?

[Inclua toda a sua experiência profissional no ensino superior, no âmbito público e privado. Não incluir PESC.D. No caso da UFSCar, incluir a sua experiência como docente substituto ou voluntário (Projeto UAB)]

Ensino Superior Público _____

Ensino Superior Privado _____

5. Há quantos anos você trabalha como docente dos cursos na modalidade de educação a distância (EaD) da UFSCar?

() Há menos de 1 ano

() Há 1 ano

() Há 2 anos

() Há 3 anos

() Há 4 anos

() Há 5 anos

6. Você já atuou em cursos oferecidos na modalidade EaD de outras instituições?

() Não

() Sim. Qual _____

7. Indique em quais cursos de graduação você atua.

Modalidade presencial _____

Modalidade a distância _____

8. Indique em quais cursos de graduação você já atuou

Modalidade presencial _____

Modalidade a distância _____

9. Atualmente, qual disciplina está sob sua responsabilidade no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade de EaD?

[Considere a disciplina ofertada ou que ainda iniciará no semestre 2012/1. Caso você não tenha disciplina sob sua responsabilidade em 2012/1, indique a disciplina que ministrou no semestre passado, 2011/2]

10. Liste em quais disciplinas você já atuou até o momento, no curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade de EaD.

PARTE 2 – ESPECÍFICA DO PROCESSO AVALIATIVO

Para responder a essa parte, considere a disciplina que atualmente está ministrando ou que ministrou durante o semestre passado.

10. Aponte com que frequência utiliza as seguintes ferramentas didáticas: [como ferramenta didática entende-se que é toda ferramenta do Moodle disponível para se apresentar atividades para os alunos]

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala

1 - Sempre

2 - Geralmente

3 - Às vezes

ao lado:

4 - Raramente

5 - Nunca

6 - Sem informação/condição para responder

- Fórum (Debate em Grupos separados)
- Fórum (Coletivo)
- Fórum de interação entre tutores presenciais e virtuais
- Wiki (construção colaborativa)
- Base de dados
- Tarefa individual (relatórios)
- Tarefa individual (resolução de exercícios)
- Tarefa individual (análises)
- tarefa individual (síntese)
- Tarefa individual (texto reflexivo)
- tarefa individual (mapa conceitual)
- tarefa individual (outros)
- Chat (Atendimento síncrono do tutor)
- Chat (Comunicação da turma)
- Webconferência (Apresentação de trabalhos pelos alunos, como por exemplo, seminários, dinâmicas de grupo, maquetes)
- Webconferência (tira dúvidas)
- Webquest
- Diário reflexivo
- Questionário
- Enquete (Escolha)
- Portfólio
- Glossário
- Outros.

11. Avalie a contribuição/significância, para o processo de aprendizagem do aluno, de cada uma das ferramentas abaixo:

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala ao lado:

1 - Muito significativa

2 - Significativa

3 - Medianamente significativa

4 - Pouco significativa

5 - Insignificativa

6 - Sem informação/condição para responder

- Fórum (Debate em Grupos separados)
- Fórum (Coletivo)
- Fórum de interação entre tutores presenciais e virtuais
- Wiki (construção colaborativa)
- Base de dados
- Tarefa individual (relatórios)
- Tarefa individual (resolução de exercícios)
- Tarefa individual (análises)
- tarefa individual (síntese)
- Tarefa individual (texto reflexivo)
- tarefa individual (mapa conceitual)

- tarefa individual (outros)
- Chat (Atendimento síncrono do tutor)
- Chat (Comunicação da turma)
- Webconferência (Apresentação de trabalhos pelos alunos, como por exemplo, seminários, dinâmicas de grupo, maquetes)
- Webconferência (tira dúvidas)
- Webquest
- Diário reflexivo
- Questionário
- Enquete (Escolha)
- Portfólio
- Glossário
- Outros.

12. Indique a frequência com a qual utiliza os materiais didáticos abaixo:

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala ao lado:

- 1 - Sempre
- 2 - Geralmente
- 3 - Às vezes
- 4 - Raramente
- 5 - Nunca
- 6 - Sem informação/condição para responder

- Artigos acadêmicos disponíveis em base de dados *online*
- Vídeo (por exemplo, trechos de filmes comerciais - menos de 30% da obra)
- Vídeo (por exemplo, postagens disponíveis na internet, com direitos liberados)
- Videoaula (produzidos pela equipe audiovisual da sead ou disponíveis na internet, com direitos liberados)
- Áudio (por exemplo, mp3, com direitos liberados)
- Animação
- Podcast
- Simulação
- Link para livros eletrônicos disponibilizados em bibliotecas virtuais (por exemplo, biblioteca Pearson) ou com direitos liberados - *creative commons*)
- Livros (por exemplo, coleção uab, livros com direitos liberados)
- Jogos *online*
- Webconferência
- Materiais em diferentes formatos (por exemplo, pdf, ppt, doc, xlx)
- Outros.

13. Avalie a contribuição/significância, para o processo de aprendizagem do aluno, de cada um dos materiais didáticos abaixo:

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala ao lado:

- 1 - Muito significativa
- 2 - Significativa
- 3 - Medianamente significativa
- 4 - Pouco significativa
- 5 - Insignificativa
- 6 - Sem informação/condição para responder

- () Artigos acadêmicos disponíveis em base de dados *online*
- () Vídeo (por exemplo, trechos de filmes comerciais - menos de 30% da obra)
- () Vídeo (por exemplo, postagens disponíveis na internet, com direitos liberados)
- () Videoaula (produzidos pela equipe audiovisual da sead ou disponíveis na internet, com direitos liberados)
- () Áudio (por exemplo, mp3, com direitos liberados)
- () Animação
- () Podcast
- () Simulação
- () Link para livros eletrônicos disponibilizados em bibliotecas virtuais (por exemplo, biblioteca Pearson) ou com direitos liberados - *creative commons*)
- () Livros (por exemplo, coleção uab, livros com direitos liberados)
- () Jogos *online*
- () Webconferência
- () Materiais em diferentes formatos (por exemplo, pdf, ppt, doc, xlx)
- () Outros.

14. Avalie, utilizando a escala abaixo, de que maneira as ferramentas didáticas utilizadas na disciplina sob sua responsabilidade têm oferecido ao aluno oportunidade de:

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala ao lado:

- 1 - Muito satisfatória
- 2 - Satisfatória
- 3 - Medianamente satisfatória
- 4 - Insatisfatória
- 5 - Muito insatisfatória
- 6 - Sem informação/condição para responder

- () Planejar as atividades e/ou serviços na futura área de atuação
- () Exercitar atividades características da profissão
- () Investigar questões relacionadas à atividade docente e à ação educativa
- () Aprender de forma autônoma e contínua
- () Gerir variáveis relacionadas à atividade docente
- () Aplicar e gerar conhecimentos/habilidades em situações concretas e reais relacionadas à atividade docente
- () Atuar inter/multi/transdisciplinarmente
- () Trabalhar em equipes multidisciplinares
- () Participar em pesquisa
- () Produzir trabalho ou relatório baseado em pesquisa
- () Comunicar-se com o público ou colegas acerca de atividades profissionais
- () Planejar e executar projetos em equipe
- () Aprender de maneira auto-dirigida
- () Exercitar a reflexão
- () Exercitar a crítica
- () Exercitar com autonomia as ações relacionadas à atividade profissional futura
- () Utilizar a literatura existente na área
- () Outros.

15. Indique a frequência com a qual utiliza os instrumentos de avaliação de aprendizagem em atividades presenciais:

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala ao lado:

- 1 - Sempre
- 2 - Geralmente
- 3 - Às vezes
- 4 - Raramente
- 5 - Nunca
- 6 - Sem informação/condição para responder

- Aplicação de prova escrita individual
- Aplicação de prova escrita em grupo
- Tarefa individual no Moodle
- Tarefa em grupo no Moodle
- Resolução de exercícios individuais offline
- Resolução de exercícios em grupo offline
- Apresentação de seminários e/ou dinâmicas de grupo (com transmissão síncrona via webconferência)
- Atividade prática individual com envio de relatório (por exemplo, estudo de caso, estudo de texto, estudo dirigido)
- Atividade prática em grupo com envio de relatório
- Observação de ambientes (por exemplo, observação em salas de aula, observação em situações naturais)
- Outros.

16. Diante do desempenho insatisfatório dos alunos, a que você atribui a causa? Pontue a sua concordância/discordância em cada um dos aspectos relacionados abaixo:

[Tome como base para essa questão a disciplina que atualmente atua ou que atuou no semestre passado]

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala ao lado:

- 1 - Concordo plenamente
- 2 - Concordo
- 3 - Indeciso
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo completamente
- 6 - Sem informação/condição para responder

- Seleção não rigorosa de alunos em vestibular
- Falta de identificação do aluno com o curso escolhido
- Falta de conhecimentos básicos relacionados ao ensino básico
- Falta de conhecimentos básicos que deveriam ser obtidos em disciplinas anteriores, na matriz curricular
- Incompatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e os objetivos do curso previstos no projeto pedagógico
- Incompatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e as condições dos alunos (desinteresse na disciplina, indisponibilidade de frequentar o polo de apoio presencial)
- Falta de empenho dos alunos na realização das atividades

- () Indisponibilidade do aluno para dedicar-se ao curso de acordo com a carga horária exigida para EaD (de 20 a 25h semanais)
- () Desarticulação entre a ementa e os objetivos previstos no projeto pedagógico do curso e as questões concretas da realidade atual em que o aluno irá atuar enquanto profissional
- () Desvinculação entre o conteúdo apresentado/desenvolvido na disciplina e a realidade do profissional a ser formado
- () Falta de preparo pedagógico dos tutores que atuam na disciplina
- () Minha falta de preparo para ministrar a disciplina
- () Minha falta de vivência com a prática da educação a distância
- () Ansiedade excessiva pelo clima em que se desenvolve a disciplina (alunos, docente, tutores)
- () Minha indisponibilidade de tempo para interagir com maior frequência com os alunos
- () Atuação insatisfatória do tutor (ausência no AVA, *feedback* mal elaborados, falta de netiqueta)
- () Excesso de disciplinas em cada módulo do curso
- () Dificuldade de leitura e interpretação de textos
- () Dificuldade de expressão escrita
- () Falta de auto-organização do aluno para os estudos
- () Orientação insuficiente para a realização das atividades propostas na disciplina
- () Falta de *feedback* dos tutores
- () Falta de *feedback* do professor
- () Outro.

17. Diante do desempenho satisfatório dos alunos, a que você atribui a causa? Pontue a sua concordância/discordância em cada um dos aspectos relacionados abaixo:

[Tome como base para essa questão a disciplina que atualmente atua ou que atuou no semestre passado]

Escreva ao lado de cada item o número que melhor expressa a sua resposta, conforme a escala ao lado:

- 1 - Concordo plenamente
- 2 - Concordo
- 3 - Indeciso
- 4 - Discordo
- 5 - Discordo completamente
- 6 - Sem informação/condição para responder

- () Seleção de alunos em vestibular
- () Identificação do aluno com o curso escolhido
- () Conhecimentos básicos relacionados ao ensino básico
- () Conhecimentos básicos adquiridos em disciplinas anteriores, na matriz curricular
- () Compatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e os objetivos do curso previstos no projeto pedagógico
- () Compatibilidade entre o nível de exigências na disciplina e as condições dos alunos (interesse na disciplina, disponibilidade de frequentar o polo de apoio presencial)
- () Empenho dos alunos na realização das atividades

- () Disponibilidade do aluno para dedicar-se ao curso de acordo com a carga horária exigida para EaD (de 20 a 25h semanais)
- () Articulação entre a ementa e os objetivos previstos no projeto pedagógico do curso e as questões concretas da realidade atual em que o aluno irá atuar enquanto profissional
- () Vinculação entre o conteúdo apresentado/desenvolvido na disciplina e a realidade do profissional a ser formado
- () Preparo pedagógico dos tutores que atuam na disciplina
- () Meu preparo para ministrar a disciplina
- () Minha vivência com a prática da educação a distância
- () Minha disponibilidade de tempo para interagir com os alunos
- () Atuação satisfatória do tutor (frequência no AVA, *feedback* bem elaborados, uso de netiqueta)
- () Poucas disciplinas em cada módulo do curso
- () Facilidade na leitura e interpretação de textos
- () Facilidade na expressão escrita
- () Auto-organização do aluno para os estudos
- () Orientação suficiente para a realização das atividades propostas na disciplina
- () *Feedback* bem elaborado pelos tutores
- () *Feedback* bem elaborado pelo professor
- () Outro

18. Se desejar adicionar alguma outra informação específica, utilize o espaço abaixo:

Comentário: _____

Caso você tenha aceitado participar da pesquisa, agradeço por ter respondido ao questionário.

Certamente a sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo que poderá trazer contribuições para um melhor planejamento dos processos avaliativos, visando o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, cooperando também para aprofundar reflexões sobre os elementos que compõem esse processo (planejamento, metodologia, estratégias de ensino, recursos didáticos, etc.).