

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós Graduação em Administração - PROPAD**

Marco Antônio Buarque Martins

**Avaliação da aprendizagem em cursos de pós-
graduação *lato sensu* em Administração na EAD
online: um estudo em uma instituição de ensino
superior privada sob a ótica da Taxonomia de Bloom
Digital**

Recife, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação/tese se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Monografia: Avaliação da aprendizagem em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração na EAD *online*: um estudo em uma instituição de ensino superior privada sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital

Nome do Autor: Marco Antônio Buarque Martins

Data da aprovação: 21 de fevereiro de 2013

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, março de 2013

Marco Antônio Buarque Martins

Marco Antônio Buarque Martins

**Avaliação da aprendizagem em cursos de pós-
graduação *lato sensu* em Administração na EAD
online: um estudo em uma instituição de ensino
superior privada sob a ótica da Taxonomia de Bloom
Digital**

Orientador: Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração em Organização, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Pernambuco

Recife, 2013

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós Graduação em Administração - PROPAD

**Avaliação da aprendizagem em cursos de pós-
graduação *lato sensu* em Administração na
EAD *online*: um estudo em uma
instituição de ensino superior privada sob a ótica da
Taxonomia de Bloom Digital**

Marco Antônio Buarque Martins

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 21 de fevereiro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. José Ricardo Costa de Mendonça, Dr., UFPE (Orientador)

Prof. Guilherme Lima Moura, Dr., UFPE (Examinador Interno)

Prof^a. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Dr.^a, PUCPR (Examinadora Externa)

**Aos meu pais, José
Carlos Gomes Martins e
Nara Núbia Buarque**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que de uma forma ou de outra me apoiaram nas minhas decisões, mesmo que nem sempre as tivessem compreendido. Foram os primeiros a acreditar e a incentivar em mim o gosto pelos estudos.

Ao amigo e orientador. José Ricardo Costa de Mendonça pela amizade e pelo constante incentivo, por ter acreditado no projeto e ter, com paciência, dedicação e gosto pelo que faz me ensinado bastante ao longo do processo.

Aos meus queridos amigos incentivadores desse projeto, sem o quais talvez ele nem tivesse se concretizado: Flávia Guimarães, a grande incentivadora, Marcos Rogério pelo companheirismo e paciência, Emília Mota pela força e incentivo.

Aos colegas da turma 17, especialmente a Luiz Sebastião e Luciene Alencar que atravessaram comigo todas as diversas fases do mestrado e a Rita de Cassia de Melo pelo apoio.

Aos funcionários do PROPAD pela solicitude.

A todos os aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Resumo

Neste trabalho discute-se a avaliação da aprendizagem online com suas especificidades e desafios diante das características inerentes a essa modalidade de ensino e aprendizagem bem como a utilização da Taxonomia de Bloom Digital como suporte para a elaboração e implementação das propostas e instrumentos avaliativos em sala de aula virtual. Buscou-se verificar como foram elaboradas e executadas as propostas avaliativas em um curso de Administração. Trata-se de um estudo de caso único que teve como unidade de análise um curso de Administração *lato sensu* na EAD *online* ofertado por uma instituição de ensino superior comunitária localizada na região sul do país. A abordagem adotada foi de natureza qualitativa tanto na coleta quanto na análise dos dados. Utilizaram-se técnicas e estratégias de coleta de dados da pesquisa qualitativa, entre essas, as entrevistas semiestruturadas, o diário de campo e a pesquisa documental. Foram utilizadas as transcrições dos conteúdos das entrevistas, das anotações colhidas no diário de campo e do material encontrado por meio da pesquisa documental para a análise dos dados. Os resultados evidenciaram que a avaliação da aprendizagem ocorre ao longo do curso por intermédio de alguns instrumentos avaliativos selecionados de forma hierárquica. Ficou evidente que se buscou praticar uma avaliação processual, contínua, em moldes formativos, contudo a supervalorização da prova presencial, a ênfase dada à nota, e a falta de feedback para o aluno indicam forte viés somativo. Verificou-se que houve subutilização das potencialidades oferecidas pela modalidade a distância apesar de todo o avanço trazido por estudos e debates relativos ao ensino-aprendizagem e avaliação a distância *online*.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Taxonomia de Bloom digital. EAD *online*

Abstract

This study aims at analyzing the planning and implementation of assessment practices in post-graduation specialization Management courses offered online and the alignment of this practice with Bloom's Digital Taxonomy. To this aim, it was chosen as the units of analysis the Management courses that take place in the learning management systems of two high education institutions in Brazil. The approach used is qualitative in nature both for the collection and analysis of data. Qualitative techniques and strategies used were semi-structured interviews, field diary and documents analysis. The data analyzed consist of transcriptions of interview contents, field notes and material found by means of document research. The results showed that the assessment practice occurs throughout the course using some instruments hierarchically selected. It was evident that a form of continuous, procedural assessment was sought but the importance given to the final face to face exam, the attribution of grades and the lack of feedback indicates strong summative bias. It was found that there was underutilization of the potential offered by the tools available for online teaching and learning and assessment process.

Key words: Learning Assessment. Bloom's Digital Taxonomy and Online. Distance Education

Lista de Figuras

Figura 1 (2)	Taxonomia de Bloom	61
Figura 2 (2)	Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom	66
Figura 3 (2)	Ferramentas e interfaces digitais da Taxonomia de Bloom Digital	70

Lista de Quadros

Quadro 1 (1)	Síntese de estudos com a temática da avaliação da aprendizagem	20
Quadro 1 (2)	Ferramentas que compõem um ambiente de EAD online	37
Quadro 3 (2)	Tipos de Interação	40
Quadro 4 (2)	Elementos da avaliação da aprendizagem	58
Quadro 5 (2)	Taxonomia de Bloom Revisada	64
Quadro 6 (2)	Taxonomia de Bloom Digital	68
Quadro 7 (3)	Síntese dos instrumentos de coleta de dados por objetivo específico	76
Quadro 8 (3)	Funcionalidades do AVA da IES ALFA	95
Quadro 10 (3)	Dimensões e categorias da pesquisa	88
Quadro 11 (4)	Planejamento da avaliação	104
Quadro 12 (4)	Ferramentas disponibilizadas no AVA	115
Quadro 13 (4)	Modelo avaliativo praticado na IES	140
Quadro 14 (4)	Propostas avaliativas	143

Lista de Abreviaturas e Siglas

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

EAD: Educação a distância

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

Sumário

Introdução	12
1.1 Objetivos	18
1.1.1 Objetivo Geral	18
1.1.2 Objetivos Específicos	18
1.2 Justificativas Teórica e Prática	20
1.3 Estrutura do trabalho	23
1.4 Contextualização da Educação a distância	24
2 Fundamentação Teórica	33
2.1 Caracterização de Educação a distancia <i>online</i>	33
2.1.1 Estrutura	33
2.1.2 Ambientes virtuais de aprendizagem	35
2.1.3 Interação e Interatividade	38
2.1.4 Desenho didático	41
2.2 Avaliação da aprendizagem	42
2.2.1 Avaliação da aprendizagem na EAD online	47
2.2.2.1 Modelo avaliativo	48
2.2.2.2 Momento e Tipos de avaliação	49
2.2.2.3 Agentes da avaliação	53
2.2.2.4 Critérios de avaliação	55
2.2.2.5 Ferramentas e instrumentos de avaliação	56
2.3 A Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e suas versões atualizadas para os dias atuais: Taxonomia de Bloom Revisada e a Taxonomia de Bloom Digital	59
2.3.1 Taxonomia de Bloom Revisada	62
2.3.1.1 Taxonomia de Bloom Digital	67
3 Procedimentos Metodológicos	72
3.1 Delineamento da Pesquisa	72
3.2 Unidades da Pesquisa	73
3.3 Trabalho de Campo	76
3.4 Análise e interpretação dos dados	86
3.5 Limitações	89
4 Apresentação dos dados e Análise dos resultados	92
4.1. Caracterização do Caso Estudado	92
4.1.1 IES Alfa	92
4.2 Apresentação e Análise dos dados IES ALFA	96
4.2.1 Planejamento da avaliação pelos atores envolvidos no processo	97
4.2.1.1 Atores Proponentes	97
4.2.1.2 Preparação do professor para o processo avaliativo	102
4.2.2 Relação entre o AVA e o processo avaliativo	105
4.2.2.1 Recursos disponíveis	105
4.2.2.2 Ferramenta de cooperação e interação: Fórum	105
4.2.2.3 Ferramenta de cooperação e interação: Chat	109
4.2.2.4 Ferramentas específicas de trabalho	110
4.2.2.5 Ferramentas de coordenação	111
4.2.2.6 Ferramentas de monitoramento: Relatórios de Acesso, Relatório de Notas	122
4.2.3 Modelo avaliativo praticado na IES	116
4.2.3.1 Tipos de avaliação	116
4.2.3.2 Agentes da avaliação	119
4.2.3.3 Momentos da avaliação	122
4.2.3.4 Feedback da avaliação	123

4.2.3.5 Instrumentos avaliativos	129
4.2.3.6 Critérios	138
4.2.4 Comparação do Modelo praticado na IES com a literatura	141
4.2.5 Verificação da implementação do processo avaliativo sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (2009)	143
4.2.5.1 Objetivos de aprendizagem	143
4.2.5.2 Instrumentos avaliativos sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital	145
5 Conclusões e Recomendações	151
5.1 Conclusões	151
5.2 Recomendações	156
6 Referências	
Apêndice A Roteiro de entrevista com os coordenadores do curso	164
Apêndice B Roteiro de entrevistas com professores	165
Apêndice C Protocolo de Observação	166
Apêndice D Solicitação de acesso	167
Apêndice E Carta convite	168
Apêndice F Solicitação para participação por meio de resposta a Roteiro de Entrevista enviado por email.	169
Apêndice G Guia de Entrevista por Gdoc	170
Apêndice H Termo de consentimento livre e esclarecido	172
Apêndice I Listagem de ferramentas digitais	173
Apêndice L Acesso a IES BETA	175
Apêndice M Objetivos da aprendizagem	178
Anexo A Portaria No. 4.059	180
Anexo B Decreto 5.622	181
Anexo C Resolução n.1, de 8 de Junho de 2007	183

1 Introdução

Não existe modelo único de educação. A escola, em termos concretos, não é o único lugar onde ela ocorre e tampouco o professor é seu único agente. Existem inúmeras educações e cada uma atende a sociedade em que ocorre, pois é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura (BRANDÃO, 1995).

A sociedade atual, identificada como sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, está inserida num contexto de desenvolvimento tecnológico acelerado e utiliza-se de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que podem provocar mudanças de paradigmas em diversas áreas da sociedade. Acessar, apropriar-se e gerir a informação e o conhecimento torna-se de fundamental importância tanto para indivíduos quanto para organizações que buscam desempenhar papéis mais significativos nessa sociedade (VIANNEY, 2003).

Transformações técnicas, econômicas e culturais acabam criando novas maneiras de percepção e de compreensão do mundo e trazendo desafios teóricos e práticos para diversos campos, inclusive para o campo da educação. Nesse contexto, a transmissão de conhecimentos pontuais abstratos cede lugar a formas de aprender inovadoras e mais autênticas nas quais a construção do conhecimento está vinculada à experiência concreta por parte dos aprendizes das novas gerações (BELLONI, 2002).

A ideia básica de Educação a Distância (EAD), parece ir ao encontro da afirmação de Brandão (1995), citado anteriormente, uma vez que a EAD, de acordo com Moore e Kearsley (2010), é uma modalidade de ensino que ocorre fora do campus e da sala de aula com professores e alunos em locais diferentes durante todo ou em grande parte do tempo em que

ensinam e aprendem. Diante desta característica básica, é possível que se ofereça educação democrática e de qualidade para indivíduos espalhados nos mais variados cantos de um país. Moore e Kearsley (2010) estabelecem que os responsáveis por políticas em nível institucional e governamental tem buscado introduzir a EAD com o intuito de atender determinadas necessidades, dentre as quais, acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; melhor capacitação do sistema educacional; nivelção de desigualdades, entre outras.

De acordo com dados do anuário da AbraEAD (2008), há uma oferta crescente de cursos na modalidade EAD no Brasil para públicos de diferentes perfis e interesses, tanto cursos sem ligação com o Sistema de Ensino Oficial brasileiro quanto os credenciados.

Os cursos de Gestão e Administração juntamente com o de formação de professores representam a principal demanda por cursos em EAD credenciados. Eles foram responsáveis pelo grande crescimento nas áreas de graduação e cursos de formação em 2007 segundo a AbraEAD (2008).

Ainda segundo o anuário da AbraEAD (2008), o Brasil vivenciou um crescimento de 213,8% no número de alunos atendidos pela EAD entre 2004-2007 além do aumento de 54,8% na quantidade de instituições credenciadas a oferecer cursos à distância. A maioria dos credenciamentos estaria nos cursos de graduação e pós-graduação ao nível Federal com um crescimento de 356% no número de alunos entre 2004-2007.

Moore e Kearsley (2010) enfatizam que na EAD, professores e alunos, por estarem em locais distintos, dependem de algum tipo de tecnologia para que as informações sejam transmitidas e para que um meio de interação lhes seja proporcionado. Sendo assim, a modalidade de educação a distância exige que técnicas específicas de criação do curso, de instrução, e comunicação por meio de diversas tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais sejam implementadas (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Vale salientar que EAD não se restringe apenas ao uso das TICs. Como se trata de uma modalidade que se desenvolveu junto com os meios de comunicação, ela foi incorporando a tecnologia disponibilizada em cada época – correios, rádio, televisão, computador. Contudo, no atual contexto, ao se falar em educação a distância e na tecnologia empregada nessa modalidade, frequentemente evoca-se o uso das TICs.

As tecnologias e técnicas empregadas na EAD exigem tempo, planejamento e recursos financeiros devido às especificidades de sua natureza (MOORE; KEARSLEY; 2010). Tais especificidades inerentes a esse modelo de ensino-aprendizagem colocam desafios para os envolvidos nesse processo educacional. Portanto, vão-se requerer técnicas especiais de comunicação por meio da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos organizacionais e administrativos (MARTINS, 2000).

A oferta de cursos da EAD *online* facilitada pela Internet tem crescido e tem trazido questionamentos específicos relativos à aprendizagem no sentido de se saber como esta ocorre e como pode ser avaliada em ambiente *online*. Os seus diversos atores, sejam eles, planejadores, designers instrucionais ou educacionais, professores, tutores e pesquisadores, são confrontados com questões relativas ao processo de avaliação da aprendizagem, entre estas: como a avaliação da aprendizagem pode e deve ser realizada, quais seriam os instrumentos avaliativos utilizados no acompanhamento e mensuração dessa aprendizagem, como o professor utilizaria esses novos instrumentos para realizar tal acompanhamento bem como quais seriam os princípios teóricos que fundamentam tais práticas avaliativas (VOSGERAU, 2006).

As práticas avaliativas estão sujeitas às concepções dos diversos atores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem (SANAVRIA, 2008). O modelo avaliativo que se propõe em determinado processo educacional vai refletir tais concepções. A forma de avaliar, as escolhas pelas ferramentas e os instrumentos utilizados na avaliação em certo modelo

refletirão a maneira como se pressupõe o processo de ensino e aprendizagem (SANAVRIA, 2008).

Um modelo mais tradicional de ensino-aprendizagem provavelmente apresentará um modelo tradicional de avaliação cujo objetivo seria a medida cumulativa de resultados obtidos em testes ou exames pontuais, por exemplo. Nesse modelo tradicional, o professor seria o definidor do trabalho e das atividades do aluno. Este teria seu desempenho averiguado, examinado e definido por meio de provas, conceitos, boletins e graus numéricos da mesma forma como se mede extensão, quantidade e volume que transformam o processo de avaliação em sinônimo de dar e registrar notas (SILVA, 2006). Se o professor concebe o ensino como transmissão de conteúdo em pacotes fechados de informações a serem depositadas na mente dos alunos, que devem repeti-las sem a necessidade de construção do conhecimento, então, supostamente, todo o processo da aprendizagem e da avaliação vai refletir essa perspectiva.

Na sala de aula virtual, sugerem-se novos modelos avaliativos (SILVA, 2006; POLAK, 2009; MATTAR, 2011). A avaliação da aprendizagem *online*, especialmente quando o professor concebe o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto de interação e interatividade como importantes para a construção do conhecimento, vai exigir do professor nova postura, estratégias e redimensionamento de suas práticas avaliativas que irão tanto ajudar a evitar a repetição dos mesmos erros da avaliação tradicional quanto buscar utilizar as potencialidades que o ambiente digital, *online* tem a oferecer.

A modalidade de ensino-aprendizagem *online* ocorre por intermédio de ambientes virtuais. Estes incluem conexões com outros *sites*, documentos, multivocalidade, mixagem e integração de várias linguagens (sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas), hipermídias; interação síncrona e assíncrona; atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento; a disponibilização e incentivo a expressões lúdicas, artísticas, com jogos, simulações e objetos de aprendizagem.

Diante de tantos recursos e possibilidades oferecidos pela educação a distância *online*, acredita-se que o professor precisa ter ao seu dispor instrumentos que o auxiliem tanto no planejamento quanto na elaboração e implementação da avaliação da aprendizagem. Acredita-se que a avaliação, seja ela diagnóstica, realizada no início do curso, ou formativa, entendida como processo que ocorre ao longo do desenvolvimento do curso ou programa, deve estar subordinada aos objetivos da aprendizagem delineados pelo professor. Sendo assim, acredita-se ser importante a utilização de ferramentas que deem suporte ao professor, auxiliando-o no planejamento didático-pedagógico que irão pautar a escolha pelos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos seus alunos. Propõe-se, portanto, Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009) como tal ferramenta.

A Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009) tem como base a Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988) cujo propósito seria o de auxiliar o professor a identificar, a declarar e alinhar os objetivos educacionais e instrucionais relacionados ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Tais objetivos englobariam a aquisição do conhecimento, competências e atitudes com o intuito de facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Tal planejamento envolveria a escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada durante determinado curso (ANDERSON et al., 2002; FERRAZ et al., 2010).

A Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988), que será explicitada detalhadamente mais adiante neste trabalho, vem sendo utilizada há mais de meio século por educadores em diversas partes do mundo. Ela agrupa os objetivos da aprendizagem em dimensões que seguem uma certa hierarquia por meio de verbos tais como conhecer, aplicar, avaliar. Ao consultar a taxonomia, o professor pode vir a estabelecer objetivos de aprendizagem que o auxiliem tanto na organização das suas aulas quanto na implementação e realização da avaliação da aprendizagem uma vez que, acredita-se, a seleção de técnicas e instrumentos

avaliativos devem estar alinhados à proposta e aos objetivos do curso, aula ou unidade didática. No início da década de 2000, a Taxonomia de Bloom passa por uma revisão com o objetivo de atualizá-la em virtude de novas descobertas no campo da Educação e Psicologia. A nova versão é conhecida como Taxonomia de Bloom Revisada (ANDERSON, 2002).

Com base na Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988) e na Taxonomia de Bloom Revisada (ANDERSON, 2002), o educador australiano Andrew Churches (2009) propõe a Taxonomia de Bloom Digital. Trata-se de uma nova proposta para a utilização da taxonomia que seria específica para aprendizagem em ambientes *online* que incorpora ferramentas e plataformas da web 2.0 tais com blogs, Wikis, portfólios que podem ser utilizadas tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a avaliação. Para Churches (2009) essa adaptação objetiva atender aos novos comportamentos e oportunidades que tem surgido juntamente com o avanço e a onipresença da tecnologia e fez-se necessária para que fossem incluídas as diversas práticas, comportamentos e ações pedagógicos mais em linha com os novos processos e ações trazidos pela Web 2.0. Ela considera o domínio cognitivo previsto pela Taxonomia Revisada – lembrar, entender, aplicar, avaliar e criar – relacionando-o aos recursos didático-tecnológicos oferecidos pela segunda geração da internet e concentra-se na qualidade da ação ou do processo que, segundo Churches (2009), definem o nível cognitivo.

Em face da variedade de recursos à disposição do professor em um contexto de ensino-aprendizagem na modalidade a distância *online*, que lhes exige soluções inovadoras para práticas avaliativas inerentes a esse contexto, apresenta-se a seguinte pergunta de pesquisa: **como ocorre o planejamento e implementação da prática avaliativa da aprendizagem em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Administração na modalidade de EAD *online* em uma instituição de ensino superior comunitária sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009)?**

Diante do exposto, serão apresentados a seguir, os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

1.1 Objetivos

Apresentam-se neste tópico os objetivos geral e específicos desenvolvidos para a pesquisa.

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é analisar como ocorre planejamento e implementação da prática avaliativa da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração na modalidade de EAD *online* em uma instituição de ensino superior, sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009).

1.1.2 Objetivos Específicos

Para o atingimento do objetivo geral proposto, os seguintes objetivos específicos foram formulados:

1. Verificar como é realizado o planejamento da avaliação pelos atores envolvidos no processo, sejam eles os coordenadores, professores e professores tutores na IES;
2. Descrever o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) identificando os recursos relacionados à avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Administração na EAD *online* na IES;
3. Identificar quais modelos de avaliação da aprendizagem e os critérios, as ferramentas e as estratégias utilizadas no processo avaliativo no curso de pós-graduação *lato sensu* em Administração na EAD *online* ofertado pela IES;

4. Comparar o modelo avaliativo praticado no curso de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD *online* na instituição com os modelos indicados na literatura especializada;

5. Verificar como se realizaria a implementação do processo avaliativo no curso de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD *online* na instituição sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (2009).

1.2 Justificativas Teórica e Prática

Independentemente do nível escolar ou da modalidade onde o processo de ensino e aprendizagem acontece, a avaliação da aprendizagem dos alunos é um tema importante que, apesar do que já se conhece sobre o assunto, ainda suscita discussão, estando, portanto, longe de estar esgotado (KRATOCHWILL; SILVA, 2008). Estudos realizados sobre a temática têm focado, ao longo dos anos, no ensino tradicional, presencial. Contudo, com o advento da internet e a crescente oferta de cursos na modalidade EAD *online*, diversos pesquisadores tem-se debruçado sobre a questão de como tal processo poderia ocorrer em salas de aulas virtuais. Nesses ambientes virtuais, o processo de avaliar o desempenho dos alunos, apresenta desafios específicos além daqueles do ensino presencial, em virtude do contexto no qual tal processo está inserido. Uma busca sistemática em base de dados tais como CAPES, SCIELO, entre outros, permitiu a descoberta de diversos estudos em diferentes áreas cuja preocupação recai sobre a avaliação da aprendizagem. O quadro 01, a seguir, apresenta síntese de alguns desses estudos.

Quadro 01 – Síntese de estudos com a temática da avaliação da aprendizagem

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth Crisóstomo and VASCONCELLOS, Miguel Murat. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2007, vol.33, n.3 [cited 2013-03-01], pp. 513-530	O ensino a distância <i>online</i> faz uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para realizar o processo de ensino e aprendizagem e que ali, poder-se-ia disponibilizar diversos recursos que permitiriam não apenas o desenvolvimento desse processo como também do processo avaliativo.
MOULIN, Nelly. Utilização do Portfólio na Avaliação do Ensino a Distância. Disponível em: http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm . Arquivo capturado em 19/04/2008.	Estudo foca no Portfólio, uma ferramenta que pode ser implementada para a avaliação da aprendizagem.
KRATOCHWILL, S.; SILVA, M. Avaliação da aprendizagem online: contribuições específicas da interface fórum. <i>Rev. Diálogo Educ.</i> , Curitiba, v.8, n. 24, p. 445-458, maio/ago. 2008	O processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EAD online ocorreria em um ambiente que seria bidirecional, híbrido, polifônico, aberto e co-participativo, no qual haveria um aumento da interação e da interatividade entre os protagonistas desse processo.
OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos on-line. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> , Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, Mar. 2010.	Em decorrência das possibilidades abertas às pessoas pelas tecnologias de informação e comunicação, o processo avaliativo não pode se limitar à lógica do exame, pós-processual e definitivo, mas deve estender-se a todos os momentos, formas, atividades e práticas de um ambiente de curso.

LAGUARDIA, Josué; CASANOVA, Ângela; MACHADO, Rejane. A experiência de aprendizagem on-line em um curso de qualificação profissional em saúde. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, June 2010 .	Necessidade de readequação periódica da proposta pedagógica do curso para atender as demandas dos alunos e tutores quanto à organização e atualização dos conteúdos, os meios de acesso ao material e a implementação de atividades avaliativas compatíveis com a experiência de trabalho.
MARQUES, Amadeu Soares; NUNES, Lina Cardoso. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, Sept. 2011 .	Tendo como objetivo compreender como a avaliação participativa pode favorecer o aprendizado dos alunos, os resultados do estudo apontaram que o aluno dificilmente participa e alguns obstáculos a participação foram mencionados. Apesar das possibilidades de participação propiciadas pela internet e a importância dada às atividades colaborativas, a avaliação continua a ter a função de medir o conhecimento dos alunos, constituindo-se em instrumento de poder e controle do professor sobre o aluno.
CRUZ, Émerson; DIAS, Hélio; KORTEMEYER, Gerd. The effect of formative assessment in Brazilian university physics courses. Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo, v. 33, n. 4, Dec. 2011 .	Pesquisa em curso de Física que analisou a utilização de tarefas online com feedback imediato e a utilização de “clickers” em dois cursos um presencial outro online. Verificou-se que notas não tiveram diferenças significativas em sua distribuição. Resultados apontaram ainda para dificuldades logísticas e organizacionais na avaliação.

No estudo de Kratochwill e Silva (2008), as características apontadas abririam espaço para uma aprendizagem que se construiria a partir das interações dialógicas ressignificadoras do conteúdo criando um ambiente propício para uma avaliação com função mediadora, de pesquisa, que servisse como instrumento de inclusão por intermédio de um diagnóstico contínuo dos processos de ensino e aprendizagem.

Silva e Silva (2007), em Avaliação *online* num Ambiente Virtual, apontam que o desenvolvimento da colaboração, autonomia e dialogicidade no uso das interfaces de comunicação tais como fórum, chat, correio eletrônico e portfolio criariam condições para a elaboração efetiva de estratégias de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, os ambientes digitais poderiam ser configurados com o objetivo de se elaborar e implementar o processo avaliativo contemplando-se as diversas funções da avaliação da aprendizagem: a diagnóstica que ocorreria no início do curso ou da unidade didática, a formativa que seria contínua e a somativa realizada ao final do curso ou unidade didática.

Silva e Silva (2007) alertam que haveria pouca utilização das ferramentas digitais como potencializadoras de uma avaliação com funções diagnóstica e formativa nas salas de aula virtuais em virtude tanto de uma exclusão digital por parte dos professores quanto do pouco conhecimento destes em relação ao uso com fins pedagógicos das ferramentas digitais. Sendo assim pouco adiantaria dispor-se de diversas funcionalidades que facilitassem a interação e a interatividade entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem em ambientes *online* que viessem a contemplar as diversas funções avaliativas sem o devido conhecimento ou preparação do professor para o uso das diversas ferramentas a sua disposição.

Acredita-se que este seja um estudo inovador por trazer a discussão da avaliação da aprendizagem realizada por intermédio de ferramentas digitais oferecidas gratuitamente *online* relacionando-as a Taxonomia de Bloom Digital em um curso em nível superior. Além disso, os estudos concentram-se em áreas de conhecimento diferentes da proposta desta pesquisa que é a área de Administração em nível de pós-graduação para a qual o número de pesquisas com essa temática ainda é limitado.

Espera-se que esta pesquisa possa trazer maiores informações acerca da utilização de ferramentas avaliativas alinhadas com o contexto do ensino e aprendizagem *online*; bem como um melhor direcionamento nas propostas avaliativas nas disciplinas que formam cursos na área com vistas a um processo avaliativo condizente com uma concepção mais formativa e menos conservadora do processo de avaliar a aprendizagem que ocorre em ambientes virtuais.

Do ponto de vista prático, espera-se que os resultados a serem obtidos pela pesquisa apontem diretrizes e alternativas sobre o processo avaliativo empregado em curso de pós-graduação em Administração na modalidade EAD *online*. Acredita-se que os resultados obtidos com esse trabalho possam constituir material referencial que auxilie os responsáveis pela tomada de decisão quanto à elaboração e a implementação do processo avaliativo, sejam

eles os coordenadores, professores, professores-tutores e designers instrucionais, de cursos ligados à área da Administração na pós-graduação realizados na EAD *online*.

1.3 Estrutura do trabalho

Buscou-se com esta pesquisa a obtenção de respostas que viessem a atender aos objetivos mencionados acima. Apresenta-se, nessa dissertação, uma descrição do processo de investigação para o atingimento dos objetivos propostos, que passou pela seleção e leitura da literatura relevante, a coleta e análise de dados e discussão sobre os achados com vistas a se contribuir para as discussões sobre a EAD. Dividiu-se o trabalho em 5 capítulos.

No Capítulo 1 traz-se a introdução, onde são apresentados a problematização, a justificativa e os objetivos com vistas a contextualizar a pesquisa.

No Capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórica acerca dos diversos assuntos relevantes para o estudo. Aborda-se a Educação a Distância, sua concepção, a concepção de Educação a distância *online*; Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA) e Web 2.0. Busca-se, também, conceituar a Avaliação da Aprendizagem e a Avaliação da Aprendizagem na EaD *online*. Discute-se a necessidade de adequação do processo avaliativo da aprendizagem que ocorre na sala de aula virtual às especificações desse contexto, os papéis do professor e do aluno nesse processo, as funções da avaliação – avaliação diagnóstica, formativa e somativa, a autoavaliação, coavaliação e a heteroavaliação, e o alinhamento entre a avaliação e os objetivos da aprendizagem. Encerra-se o Capítulo 2 com uma apresentação da Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988), Taxonomia de Bloom Revisada (ANDERSON, 2001), e a proposta de Churches (2009) da Taxonomia de Bloom Digital objeto deste trabalho.

No Capítulo 3 são abordados os Procedimentos Metodológicos utilizados para a investigação do problema proposto e cumprimento dos objetivos geral e específicos desta

pesquisa. Apresentam-se a delimitação do objeto de estudo, o relato da coleta de dados e o relato da análise de dados. O objetivo deste capítulo é trazer para o leitor o percurso metodológico realizado pelo pesquisador para que se entenda o processo de realização da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta a análise de dados e os resultados da pesquisa.

Segue-se com as Considerações finais e na seqüência são apresentadas as referências que foram utilizadas para se fundamentar essa pesquisa. Finaliza-se o texto com a apresentação dos anexos, os documentos utilizados pelo pesquisador e dos apêndices, documentos específicos criados para essa pesquisa.

1.4 Contextualização da Educação a distância

Segundo Litto (2009) em virtude de concepções e perspectivas distintas sobre a EAD, esta recebe nomenclaturas diversas: “educação a distância”, “aprendizagem a distância”, “aprendizagem aberta”, “aprendizagem contígua”, “aprendizagem autônoma”, etc. todas refletindo a concepção que se tem de tal modalidade de ensino e aprendizagem (LITTO, 2009). Sendo assim, a EAD é definida de formas diversas:

- a) meio cujo objetivo é o aprendizado aberto, que descreve um aprendizado não-contíguo onde o processo de aprendizado ocorre “fora” da instituição e que permite a transferência de um grupo de meios didáticos sem a necessidade de participação regular das aulas e onde o indivíduo é responsável por seu próprio aprendizado (HARRY et al., 1993).
- b) modalidade por meio da qual o aprendizado planejado ocorre em lugar diferente do local de ensino, o que por sua vez, exige técnicas especiais de criação do curso e da instrução, do professor e do aluno (MOORE e KEARSLEY, 2010).

- c) Processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e estudantes estão separados espacial e temporalmente (MORAN, 2006).
- d) Aprendizagem planejada que geralmente ocorre num lugar diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos organizacionais e administrativos (MARTINS, 2000).
- e) Modalidade de educação que promove situações de aprendizagem em que professores e estudantes não compartilham os mesmos espaços e tempos curriculares, comuns nas situações de aprendizagem presencial (SANTOS, 2005).

A LDBN, no decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 1º, ao conceituar a educação a distância, a caracteriza como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto nº. 5.622/05, art. 1º).

Percebe-se, na análise das definições apresentadas, que há alguns pontos em comum entre elas. Estas apontam para questões tais como o distanciamento ou a não necessidade de professores e alunos estarem no mesmo local ao mesmo tempo em que aula é ministrada, ou seja, separação no tempo e no espaço; exigência de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem específicas; processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia.

A Educação a distância, modalidade de ensino-aprendizagem utilizada já há bastante tempo, desenvolveu-se em paralelo com os meios de comunicação progressivamente incorporando e utilizando-se de novas tecnologias e evoluiu historicamente em diversas

gerações (MORAN, 2002). Isso se pode perceber a partir do breve relato trazido por Alves (2009) sobre desenvolvimento da EAD no país, apresentado em seguida.

Segundo Alves (2009), já na década de 1900, podiam-se ver anúncios em jornais cariocas com ofertas de cursos profissionalizantes pelo correio ministrados por professores particulares. Na mesma década, teriam surgido instituições educacionais voltadas para pessoas em busca de capacitação, principalmente, nos setores de comércio e serviços. Alves (2009) informa que, por cerca de vinte anos, o ensino deu-se por correspondência caracterizando esta como a única modalidade de EAD então ofertada no país.

Partindo da iniciativa privada surge em 1923 uma instituição, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o objetivo de possibilitar a educação popular utilizando-se da radiodifusão. A partir de então, há multiplicação de programas educativos em diversas regiões do Brasil. Contudo, apesar de ter obtido êxito, o sistema de censura instaurado no país, quase extinguiu a rádio educativa brasileira, o que causaria a queda do Brasil no ranking internacional de ensino a distância. Essa época teria marcado, contudo, a EAD via rádio no país (ALVES, 2009).

Alves (2009) informa ainda que a televisão com objetivos educacionais passou a ser utilizada de forma bem sucedida nas décadas de 1960 e 1970. Há registro de diversos incentivos como, por exemplo: a determinação do Código Brasileiro de Telecomunicações publicado em 1967, segundo a qual deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas; a criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais; a portaria do Ministério das Comunicações definindo que as emissoras comerciais deveriam ceder horário obrigatório e gratuito para a transmissão de programas educativos. No início da década de 1990, contudo, essa obrigação deixa de existir. A partir dessa década, nada de significativo surge em relação a programas educativos na televisão aberta. A oferta de tais programas acontece em horários incompatíveis com a

disponibilidade dos possíveis alunos com ressalva para o Telecurso oferecido pela Fundação Roberto Marinho.

No cenário atual, com o barateamento dos computadores possibilitando aquisição por fatia cada vez maior da população, juntamente com a disponibilização da internet nos computadores pessoais, consolida-se a propagação do ensino a distância para o sistema educativo no Brasil (ALVES, 2009).

Na atual geração, a educação a distância envolve ensino e aprendizado *online* em classes e universidades virtuais, baseados em tecnologias da internet. Para Gouveia e Oliveira (2006), a EAD foi revisitada em decorrência do uso das tecnologias de informação e comunicação – TICs. Para estes autores, o computador e a internet, juntamente com as políticas públicas voltadas para essa modalidade são os principais responsáveis pelo grande impulso que ela tem sofrido nos últimos anos.

Formiga (2009) pressupõe que a internet, aliada a uma plataforma facilitadora representada pelas TICs, abre espaço para o surgimento de novos paradigmas de aprendizado. As TICs possibilitam que modelos de aprendizagem, que pertenciam no âmbito escolar, agora perpassem todas as células da vida social e econômica. As organizações, sejam elas acadêmicas ou comerciais, são atingidas por algum modelo de aprendizagem e este se utiliza fortemente das TICs (FORMIGA, 2009).

Dados do CENSO EAD.BR (2010) apontam que a procura e a oferta por essa modalidade de ensino e aprendizagem são cada vez maiores. Só no ano de 2008, 269 novos cursos a distância teriam sido implementados em todos os níveis de escolaridade com grande crescimento dos lançamentos de novos cursos na área de pós-graduação e de extensão. Sendo o setor privado apontado como criador de novos cursos com maior velocidade que o setor público. As instituições privadas lançaram 97% a mais de cursos, enquanto as públicas lançaram 41% a mais em relação ao ano de 2008. O CENSO EAD.BR (2010) ainda aponta

que instituições a distância ministram 1.752 cursos sendo que os de especialização formam o maior grupo isolado (37% de todos os cursos), seguido pelos de graduação (26,5%). Dentre tais cursos, os voltados para a formação de professores ainda são o maior grupo (31,5%), seguidos pelos de gestão e/ou administração (19%) e pelos que envolvem tecnologia e informática (6,7%). De acordo com informação encontrada no CENSO EAD BR (2010), estudo realizado pelo Inep também encontrou maior número de alunos e de cursos a distância com os temas de administração e pedagogia.

Moran (2002) enfatiza que, independente do nível acadêmico em que ocorra, essa modalidade de ensino-aprendizagem apresenta grande variedade na modalidade dos cursos ofertados. Há os de curta e longa duração, cursos para poucos alunos e para muitos, há os impressos, que utilizam só os correios e há os totalmente *online*, além dos semi-presenciais ou *blended*. Segundo o autor, os cursos podem ser constituídos de pacotes de conteúdo com pouca interação ou com muita troca entre os participantes - que acabam por promover as comunidades de aprendizagem. Contudo, Moran (2009) alerta para a questão da qualidade. Segundo o autor, a EAD tem que manter os mesmos padrões de qualidade de cursos presenciais. E esta não seria medida pela quantidade de alunos matriculados, mas pela proposta séria e coerente do projeto pedagógico, pela qualidade dos responsáveis por essa modalidade de ensino e também pelo envolvimento do aluno, ou seja, se este busca o aprendizado ou apenas certificação (MORAN, 2009).

Litto (2009) aponta diversos modelos para a utilização da EAD. Entre eles destacam-se:

a) Universidades Corporativas nas quais organizações do setor produtivo e governamental ofertam cursos voltados para atividades de aprendizagem de executivos, gerentes e funcionários de universidades;

b) Universidade Aberta a distância cujo objetivo principal seria promover o acesso ao ensino superior a segmentos da população, utilizando-se de tecnologias populares como a televisão, e a internet, por exemplo. O termo “aberta” indicaria, segundo o autor, que não há necessidade de exame de seleção para a entrada do aluno no curso. Neste modelo, o aluno pode optar entre fazer um curso que lhe garante certificado acadêmico ou algum outro que seja do seu interesse.

c) Aprendizagem baseada no trabalho (*work based learning*) que seria um modelo de capacitação profissional em serviço (*on the job*). Por meio da EAD, o funcionário continua seu trabalho nos horários normais e realiza seus cursos a distância em determinada instituição. Seu desempenho é avaliado por um supervisor. Nessa modalidade, o aluno só recebe seu diploma caso demonstre ter atingido melhoria no seu desempenho. Há, nesse modelo, exigência de técnicas consolidadas de auto avaliação por parte do aluno.

Segundo Litto (2009) as abordagens da EAD em uso atualmente que permitem a aprendizagem via Internet seriam distribuídas em três categorias: aquelas que apresentam estrutura de curso com carga horária estabelecida; as que não estão configuradas como curso mas possibilitam a aprendizagem via web 2.0 tais como a operação remota de equipamentos científicos em laboratório; a imersão em ambientes virtuais de aprendizagem; “a participação em comunidades virtuais de aprendizagem e prática; a tutoria avulsa; e as que dispõem de acervos digitais tais como bibliotecas, museus e arquivos digitais e repositórios de objetos de aprendizagem” (LITTO, 2009, pg. 19).

Segundo Teles (2009) o uso cada vez mais frequente de computadores sendo utilizados para mediar a comunicação para fins educacionais tem trazido, como consequência, crescente proliferação na oferta de tecnologias que possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Cada vez mais incorporados pelo ensino superior, o uso frequente desses ambientes tem trazido desafios para os atores ali inseridos – professores e alunos e equipe técnica - e gerado discussão sobre o papel de cada um deles nas salas de aula virtuais. Isso por que nesses ambientes emergem novas práticas de ensino que repercutiriam na aprendizagem.

Em relação ao professor, é de se esperar que a sua filosofia e concepção de ensino, o seu planejamento da disciplina e gerenciamento do curso, o tipo de sala de aula criado tem influência decisiva na aprendizagem de seus alunos. Diante disso, é de se supor que o potencial educativo das tecnologias em EAD exija sensibilização e preparação do professor para o seu uso. Em ambientes virtuais, o papel do professor passaria a ser o de mediador no acesso a informação. Isso implica que ele possua uma formação inicial e continuada totalmente nova. (SANAVRIA, 2008; HARRY; KEEGAN; JONH, 2006).

O professor, em ambientes virtuais, assumiria novas funções. Moore (2010) classifica as funções específicas do educador em EAD em quatro grupos: no primeiro estariam as funções de ensino, tais como elaboração do conteúdo do curso, supervisão e moderação nas discussões, supervisão dos projetos individuais e em grupo. O segundo grupo diz respeito ao gerenciamento do progresso do aluno: dar notas as tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso, manter registros dos alunos. O terceiro grupo seria formado pelas funções de apoio ao aluno: ajudar o aluno a gerenciar seu estudo e motivá-lo. E o quarto grupo seria o de “ser os olhos e ouvidos” do sistema: responder e encaminhar questões administrativas, questões técnicas, questões de aconselhamento, representar os alunos perante a administração e avaliar a eficácia do curso.

Teles (2009) aponta quatro dimensões referentes às funções do professor *online*:

a) Pedagógica: abrange tudo o que o professor faz no sentido de auxiliar o aluno a atingir os objetivos da aprendizagem. Dentre as funções pedagógicas do professor encontram-

se o dar *feedback* para o aluno; orientar sobre o que o aluno deve fazer; informar; opinar ou aconselhar; questionar; resumir, referenciar fontes externas.

b) Gerenciamento: aqui incluem-se a busca pela coordenação das atividades disciplinares e pela manutenção de um ambiente que seja simples, produtivo e colaborativo. Essa dimensão inclui o ato de coordenar as atividades disciplinares; assistência às tarefas; organização de grupos de trabalho; estabelecimento de datas de entrega de trabalhos; coordenar a discussão; coordenar a disciplina.

c) Suporte social: nessa categoria, o professor busca fazer com que o aluno se sinta a vontade e incluído na sala de aula virtual. Dentre as funções que o professor exerce nesta categoria apontam-se a empatia ou o ato de compreender as dificuldades do aluno no ambiente; o alcance interpessoal ou seja o ato de receber bem os alunos, dar-lhes boas vindas, apresentar-se, expressar emoções, entre outros; a metacomunicação que inclui as experiências dos atores no ambiente; e o humor.

d) Suporte técnico: refere-se à prestação de assistência aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem referentes ao funcionamento da plataforma. Essa assistência inclui aquela dada aos alunos que apresentam dificuldades quanto ao uso do sistema, de computadores, entre outros; assistência com problemas relacionados ao sistema e que são informados, explicados aos alunos; problemas técnicos que o professor venha a identificar.

Como mencionado anteriormente, o ensino a distância traz desafios também para o educando. O aluno de EAD, assim como o professor, também deveria apresentar certas competências que lhe permitam se beneficiar da aprendizagem nessa modalidade (SANAVRIA, 2008). Diferentemente do aluno do ensino presencial, ele apresentaria hábitos e aptidões de estudo específicos que seriam determinantes para o seu êxito nas aulas em EAD. Com a separação no tempo e no espaço exige-se um discente com um perfil mais autônomo, maduro e disciplinado. Isso, entre outras coisas, porque nem sempre suas dúvidas são

esclarecias em tempo real, e lhes serão propostas atividades as quais ele deverá realizar no tempo que julgar conveniente e necessário dentro de determinado período estipulado pelo professor ou pela proposta curricular. A autonomia do aluno, portanto, interfere diretamente no seu aprendizado uma vez que ele, o aprendiz, define o tempo e o espaço para os seus estudos o que acaba influenciando o sucesso da sua aprendizagem (SANAVRIA, 2008).

Apresentou-se aqui breve discussão sobre a EAD e os desafios que ela traz para o processo de ensino-aprendizagem no contexto dessa modalidade. Segue-se abaixo a Fundamentação Teórica.

2 Fundamentação Teórica

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica relativa aos temas que embasam esta pesquisa. Com o propósito de contextualizar a discussão sobre o processo avaliativo, inicia-se pela apresentação da educação a distância *online*, web 2.0, e os elementos que estruturam processo educacional em contextos virtuais com base nos trabalhos de Litto (2009); Moore e Kearsley (2010); Mattar (2011); Moran (2006); Santos (2005), entre outros. Segue-se com uma revisão da literatura sobre avaliação da aprendizagem e avaliação da aprendizagem *online* fundamentando-se nos trabalhos de Arredondo e Diago, (2009); Kenski et al. (2006); Kratochwill e Silva, (2008); Longo (2009); Luckesi, (1990); Luckesi, (2011); Polak (2009); Sardelich, (2006); Silva (2006). Finaliza-se o capítulo com a apresentação da Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988), a Taxonomia de Bloom Revisada (ANDERSON, 2001) e a Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009).

2.1. Caracterização da Educação a distância *Online*

O presente capítulo apresenta características específicas da educação a distância *online*.

2.1.1 Estrutura

Moran (2002) conceitua a Educação a distância *online* (EAD *online*) como sendo um modelo de ensino-aprendizagem que faz parte da EAD como um todo, constituindo-se uma divisão dela. Segundo o autor, a EAD *online* constitui um conjunto de ações de ensino e aprendizagem cujo desenvolvimento é mediado por tecnologias de informação e comunicação, por intermédio da internet. Ela é um conceito mais restrito que o de educação a

distância. Esta última seria ampla o bastante para abranger um curso por correspondência, por exemplo, que é a distância, mas não é *online* (HOCKLY, 2010; MORAN, 2002).

No contexto da educação *online*, pode-se utilizar de recursos de digitalização, criar e socializar fontes diversas de informação e conhecimento por intermédio de conteúdos que podem ser hipertextuais, mixados ou multimídia possibilitando interações síncronas ou assíncronas entre alunos, professores e conteúdo, permitindo que o conhecimento seja compartilhado entre todos participantes em relações de interatividade “todos-todos” como postula Santos (2005, p.21). Nessa modalidade de ensino-aprendizagem, a colaboração passa a ser uma necessidade. Professores e estudantes podem ser autores e co-autores numa teia de conexões que permitem que o professor esteja ou não no centro do processo e que alunos criem ou co-criem situações de aprendizagem e disponibilizem conteúdos (SANTOS, 2011) utilizando-se de ferramentas da Web 2.0.

Tori (2009) ressalta que Web 2.0 é uma definição não formal utilizada para designar as mudanças pelas quais a internet vem passando e que tem impacto na maneira como os usuários trabalham e estudam por meio da rede mundial. Ela oferece diversas ferramentas e aplicações que dão aos usuários a oportunidade de criar e compartilhar seus conteúdos, além de permitir que os mesmos sejam acessados e manipulados *online* (TORI, 2009). Tais ferramentas e interfaces prestar-se-iam, dessa forma, a fins pedagógicos cabendo ao professor utilizá-las criativamente para atingir seus objetivos educacionais e instrucionais promovendo a construção do conhecimento.

Existem, segundo Mattar (2011), diversas ferramentas, interfaces ou plataformas possibilitadas pela web 2.0 que facilitariam a troca de mensagens e a comunicação – Facebook, Twitter, Skype, MSN; o Youtube, para o compartilhamento de vídeos; as ferramentas de apresentação de conteúdo como o Slideshare e o Prezi, Google e suas diversas plataformas (docs, alerts, etc.). Algumas dessas ferramentas de comunicação já são mais

comumente utilizadas com objetivos pedagógicos, como por exemplo, o *blog* – que pode servir como diário virtual e *webfolio*, e o *wiki* – que permite a colaboração na criação de textos; além dos mundos virtuais, ou metaversos, como o *Second Life* (MATTAR, 2011). São interfaces ou ferramentas que potencializariam a colaboração entre os atores do processo de ensino e aprendizagem e que, portanto, merecem estudos aprofundados no sentido de se conhecer melhor seu uso pedagógico. Para o objetivo desse trabalho, é importante saber da sua existência e uso uma vez que tais elementos utilizados no processo de educacional influenciam, por consequência, o processo avaliativo.

2.1.2 Ambientes virtuais de aprendizagem

A EAD *online* realiza-se em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Santos (2005) caracteriza os AVAs como sendo um conjunto de interfaces digitais que hospeda conteúdos e permite a comunicação, propiciando a expressão e a autoria dos participantes que habitam tais interfaces (SANTOS, 2005).

No mercado da educação *online* ou de cursos no formato *e-learning* estão disponibilizados diversos AVAs com vários formatos e custos adequados às necessidades dos clientes ou usuários. Entre estes encontra-se o Blackboard (EUA), COSE (UK), Learning Space (EUA), Moodle (AUS), Teleduc (BR), WebCT (Canadá) (SANTOS, 2005). No Brasil, há tendência de as próprias instituições de ensino desenvolverem seus AVAs, sendo as instituições públicas as que mais os desenvolvem internamente (MATTAR, 2011). Segundo Mattar (2011), no país, diversas empresas possuem seus próprios AVAs, entre esses, destaca-se o WebAula e Portal Educação que incorporaria características da Web 2.0, que é, segundo Mattar (2011), uma tendência crescente entre os AVAs. Crescente, também, seria a utilização de AVAs gratuitos utilizados por diversas instituições brasileiras. A escolha por eles recairia sobre o Moodle apontado como o AVA mais procurado. Acredita-se que em virtude de sua

estrutura de código aberto o que permite que o Moodle seja alterado a qualquer momento pelo usuário, que recursos sejam acrescentados ou removidos de acordo com a necessidade definida pelo responsável pelo desenho didático ou instrucional. Além disso, o Moodle é um software gratuito, que pode ser encontrado para uso na internet.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem, pode-se disponibilizar para o aluno e para o professor vários recursos digitais que potencializariam a interação permitindo a produção de conteúdos, o gerenciamento de bancos de dados e o controle das informações circuladas tanto no ambiente quanto por ele (MELO, 2008; SANTOS, 2011). Os recursos podem ser síncronos, nos quais os interlocutores estão conectados e interagem com o recurso ao mesmo tempo ou assíncronos, no qual os interlocutores podem interagir com o recurso em momentos distintos. Dentre os síncronos, destacam-se o *chat* ou bate-papo, o *whiteboard* e a videoconferência, e entre os assíncronos, encontram-se o correio eletrônico ou *e-mail*, o fórum, a lista de discussão, o mural, o *wiki*, o portfólio, entre outros (GOMES, 2007). Pode-se dispor, também, de tecnologias de comunicação tais como vídeo, TV interativa, cinema, rádio, que possibilitariam a expressão de diversas linguagens, sejam elas imagens, sons, gráficos ou textos que são veiculados por meio de diferentes mídias (SANTOS, 2011). Além de tais recursos, mais voltados diretamente para a comunicação e construção de conhecimentos, o AVA também contaria com outros que seriam fundamentais para sua estruturação, tais como as ferramentas de trabalho e de coordenação. Para facilitar o entendimento de todos esses recursos, Gomes (2007) propõe separá-los em categorias tais como Ferramentas de Cooperação e Interação, Ferramentas Específicas de Trabalho, Ferramentas de Coordenação e Ferramentas de Interação. A disponibilização de todos ou de alguns desses recursos, ou de outros utilizados com propósitos semelhantes, ocorreria de acordo com o desenho educacional/instrucional do curso e teria impacto no processo

educacional. Apresenta-se no quadro 02 a proposta de Gomes (2007) e breve resumo da função de cada uma dessas ferramentas.

Quadro 02 - Ferramentas que compõem um ambiente de EAD *online*.

FERRAMENTAS DE COOPERAÇÃO E INTERAÇÃO	
Fórum	Ferramenta assíncrona de comunicação que auxiliaria no processo de cooperação e interação e utilizada para a promoção de discussões sobre temas elaborados e específicos com vistas a se promover a construção do conhecimento ou aprofundamento de determinada temática.
Lista de discussão	Ferramenta assíncrona de comunicação, interação e cooperação; utilizada para oportunizar conversas individuais, não-moderadas, ou entre grupos de participantes, de formata moderada ou não. Útil para a transmissão de respostas de avaliações ou avisos personalizados. Poderia servir como fórum. Nesse caso, as contribuições dos participantes são diretamente enviadas para os emails de cada um.
Mural	Ferramenta assíncrona de comunicação. Faz uma analogia aos murais de escola onde se colocam avisos. Não há troca de mensagens, apenas transmissão direta de informações para todos os participantes do curso.
Wiki	Ferramenta assíncrona de comunicação e construção do conhecimento. Seria um conjunto de páginas em hipertexto construídas de forma coletiva pelos participantes do curso. Permitiria a criação desde textos simples a páginas mais elaboradas contendo gráficos, tabelas, imagens, sons, etc. Normalmente não é moderada. Toda a alteração feita pelos participantes fica registrada permitindo que o professor trace a colaboração ou intervenção de cada um.
Chat	Ferramenta síncrona de comunicação cuja finalidade seria a de simular um ambiente onde várias pessoas se encontram para conversar. Dentro de um AVA, sua função seria a de promover conversas relativas a assuntos gerais ou específicos realizadas entre alunos e alunos e professores-tutores. Os chats podem ser abertos em momentos específicos ou ficarem permanentemente abertos. Pode ser utilizado com objetivos avaliativos, tanto para se avaliar a aprendizagem dos alunos quanto o professor ou o curso. É considerada de difícil controle em virtude das diversas contribuições que vão surgindo na tela, exigindo leitura, acompanhamento e respostas rápidas, as vezes fora de contexto. Contudo, seria útil porque se aproximaria de uma discussão presencial e porque tiraria do professor a o papel de transmissor único do conhecimento.
Quadro branco	Ferramenta síncrona de comunicação e construção do conhecimento. Trata-se de uma tela branca compartilhada por alunos e professores onde se pode escrever, desenhar, colar dados coletivamente. Particularmente interessante quando no curso há disciplinas que prevêem a construção de gráficos ou esquemas. Útil para a promoção da interação. Contudo, precisa de controle para que a proposta pedagógica seja mantida.
FERRAMENTAS ESPECÍFICAS DE TRABALHO	
Diário de bordo	Simula um diário em que o estudante faz anotações. Permite, dependendo dos recursos do curso, que o aluno faça referências a partes específicas do curso, e que acrescente vídeos, sons ou imagens.
Portfólio	Seria o conjunto de todos os trabalhos ou parte destes realizados pelos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Útil para fins avaliativos, pois permite o acompanhamento das atividades do aluno, da sua trajetória, uma vez que o aluno pode postar textos seus ou lidos, e outros materiais produzidos em todas as fases do curso. Além disso, o portfólio poderia ser compartilhado e comentado pelo professor e demais colegas.
Mapas conceituais	Espécie de representação gráfica de uma ideia textual. Poderia ser útil para auxílio do aluno quando do estudo do conteúdo do curso, podendo ser entregue como trabalho de unidade, etc.

FERRAMENTAS DE COORDENAÇÃO	
Estrutura	Tem o objetivo de disponibilizar para o aluno a proposta do curso, o tempo de duração, as formas de avaliação, cronograma, etc.
Material de apoio	Materiais selecionados pelo professor ou tutor com fins de auxiliar o aluno de forma geral ou de estruturar o curso. Pode conter indicação de sites, textos, manuais, indicação de bibliografias, entre outros.
FAQ	Listagem de respostas às dúvidas mais comuns trazidas pelos usuários de um site. Em um AVA, seu acesso seria livre, e traria respostas aos questionamentos mais frequentes referentes ao funcionamento do curso.
Tutorial ou guias do aluno	Recursos criados para dar informações específicas sobre como se realizar determinada tarefa. Ou, no caso de guias, para apresentar o AVA e o curso para alunos, informar sobre as atividades, a estrutura do curso, os materiais a serem utilizados, os objetivos, regras a serem seguidas, etc.
FERRAMENTAS DE MONITORAMENTO	
Acesso, Atividades realizadas, uso das ferramentas	Estas ferramentas teriam a função de monitorar como o aluno interage com o AVA e de acompanhar o seu acesso e a frequência deste acesso no ambiente. Por intermédio destas, o professor tem como avaliar a participação dos alunos e diferenciar cada um por sua contribuição, qualidade das contribuições. Permitem a geração de relatórios que facilitariam a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Gomes (2009)

2.1.3 Interação e interatividade

Diante de tantos recursos, a educação a distância *online*, diferentemente da EAD das gerações anteriores, que enfatizavam a autoaprendizagem, apresenta potencial para interatividade e a interação, possibilitando o conhecimento construído de forma colaborativa. O aluno não precisaria mais aprender sozinho por meio apenas do material didático disponibilizado. Os ambientes virtuais de aprendizagem são caracterizados como sendo construtivistas, o que significaria que aluno assumiria maior responsabilidade sobre o gerenciamento de suas atividades, enquanto o professor passaria a desempenhar o papel de orientar, facilitar ou mediar o processo (SADERLICH; 2006). A proposta de trabalho realizada no ambiente, por sua vez, promoveria a construção do conhecimento e evitaria a transmissão do conhecimento a partir de um domínio predefinido. A autonomia do aluno nesses ambientes é enfatizada contudo, Paiva (2011, p. 24) aponta que o sentido de autonomia na EAD *online* é relativo à possibilidade de interação, intervenção e construção colaborativa da aprendizagem por parte do aluno, ou que ele tem autonomia para tomar suas próprias decisões em relação ao seu aprendizado. Acredita-se que a afirmação de Paiva (2011) é

importante no sentido de esclarecer que autonomia não significa estudo autodidata em que o aluno estuda sozinho, isolado, mediante o acesso ao material disponibilizado em um ambiente virtual qualquer, “muitas vezes expressado de forma linear e chapada no formato “pdf” ou texto digital compactado que não permite articulações” que não oportuniza o diálogo, nem a interatividade ou construção coletiva da comunicação e do conhecimento (SANTOS; SILVA, 2009, p. 274).

Com a incorporação das ferramentas da Web 2.0 e das redes sociais utilizadas com objetivos educacionais, o aluno poderia construir o seu conhecimento por meio de trocas com os outros participantes do processo de ensino-aprendizagem tanto de forma síncrona quanto assíncrona utilizando-se as ferramentas disponíveis. Se no início da EAD, o conteúdo precisava ser criado e enviado para o aluno devido à pouca oferta de material disponível e interação quase impossível, nos dias atuais, observa-se abundância de conteúdo e possibilidade de intensa interação facilitada, entre outras coisas, pela incorporação das ferramentas de Web 2.0 e pelas redes sociais (MATTAR, 2011).

A EAD *online* exige que se busque obter compreensão da natureza da interação em contextos virtuais. Silva (2006, p. 28) coloca que é importante que professores e alunos compreendam o conceito de interatividade entendido como:

A disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele.

Mattar (2011) estabelece que há confusão acerca do que vem a ser interação e interatividade. Segundo ele, há quem use os dois termos indiscriminadamente para se referir ao mesmo fenômeno e há quem faça distinção entre esses dois construtos. O autor esclarece que interação estaria relacionada ao comportamento e às trocas entre os indivíduos e grupos

que se influenciam mutuamente e reciprocamente exigindo a presença de no mínimo dois objetos e duas ações. Já interatividade descreveria as atividades ocorridas entre as pessoas e a tecnologia e os canais de comunicação. Para Mattar (2011), a discussão sobre a distinção entre os termos é pertinente. Contudo, em consonância com o autor, acredita-se que é importante analisar como a interação e a interatividade nesses novos ambientes de aprendizagem, facilitados pelas diversas ferramentas já mencionadas, tem impacto na avaliação da aprendizagem na EAD *online* em curso de pós-graduação.

Estudos pioneiros sobre Educação a distância identificaram três tipos de interação: a interação aluno-conteúdo, interação aluno-instrutor e a interação aluno-aluno (HARRY; DESMOND; JOHN, 1996; MOORE, 1996). Contudo, Mattar (2011) aponta para outras formas de interação. Além das três formas de interação na EAD ocorridas nas relações entre alunos, professores e conteúdo apontadas por Moore (2010), outros autores, ao refletirem sobre interação na EAD, admitiriam novas possibilidades (MATTAR, 2011). Com base nesses autores, Mattar (2011) faz um resumo das diversas interações possíveis apresentadas resumidamente no quadro 03.

Quadro 03 - Tipos de interação

Aluno/professor	Síncrona ou assíncrona, propicia motivação e <i>feedback</i> , <i>loop</i> interativo sem o qual não há interação.
Aluno/conteúdo	Aluno interage com a informação e as ideias trazidas pelo material didático.
Aluno/aluno	Síncrona ou assíncrona. Caracteriza o aprendizado colaborativo e cooperativo. Gera motivação e atenção. Diminui sensação de isolamento. Desenvolve o senso crítico e capacidade de trabalho em equipe. Permite que alunos avaliem atividades dos colegas.
Professor/professor	Professores colaboram e compartilham por meio de comunidades virtuais e físicas. Ocorrem em congressos e seminários. Ou informalmente.
Professor/conteúdo	Professores podem ser autores dos seus próprios objetos de aprendizagem e podem ajudar a construir o desenho educacional.
Conteúdo/conteúdo	Há programas semiautônomos, proativos e adaptativos por intermédio de recursos de inteligência artificial com capacidade para recuperação de informações, operação de outros programas, tomada de decisões e monitoração de recursos.
Aluno/interface	Interações entre aluno e tecnologia.
Auto interação	Conversa do aluno consigo mesmo. Interação intrapessoal.
Interação vicária	Interação silenciosa.

Fonte: Mattar (2011)

Acredita-se que esse cenário que possibilita diversas trocas entre os participantes do curso, por intermédio da internet e com o auxílio de diversas ferramentas a disposição do professor e do aluno para a interação nas salas de aula virtuais venha a ter impacto no processo avaliativo uma vez que este é afetado pelo meio no qual ocorre. Todavia, como se pode supor, o ambiente virtual de aprendizagem não garante, sozinho, o ensino e o aprendizado de qualidade. Para que se garanta a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, apenas disponibilizar recursos, ferramentas ou interfaces para professor e alunos não é bastante. Seria preciso “potencializar a comunicação e a aprendizagem e não subutilizar as interfaces *online* que reúnem um conjunto de elementos de *hardware* e *software* destinados a possibilitar agregações, associações e significações como autoria e co-autoria aos estudantes” (SANTOS; SILVA, 2009). Nesse sentido, entra em cena outro elemento fundamental para a discussão sobre processo de ensino e aprendizagem na EAD *online*: o desenho didático do curso.

2.1.4 Desenho didático

Segundo Santos e Silva (2009), o desenho didático se caracterizaria como sendo uma arquitetura que envolveria o planejamento, a produção e a operatividade dos conteúdos e situações de aprendizagem estruturadoras dos processos de construção do conhecimento nas salas de aula virtuais.

Seria por intermédio dessa arquitetura, ou da forma como é construída e executada que se asseguraria o modelo de ensino e aprendizagem, ou que se definiria se se privilegiaria a construção social do conhecimento a partir das diversas trocas entre os atuantes do processo ou a transmissão do conhecimento. Na busca por um desenho didático que procurasse evitar a mera transmissão do conhecimento, haveria a necessidade de parceria entre os diversos

envolvidos nas decisões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, entre a equipe de produção responsável por refletir e produzir o desenho didático, e os professores-tutores, responsáveis pela sua execução por intermédio das competências específicas de cada um de forma interdisciplinar mediante a articulação dos seus saberes. (SANTOS; SILVA, 2009).

Fez-se até aqui uma discussão, com base na literatura, dos elementos que viabilizam a realização do processo de ensino e aprendizagem na EAD *online* com vistas a contextualizar a discussão sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos nas salas de aula virtuais.

Na busca por um melhor entendimento sobre o fenômeno da avaliação da aprendizagem na EAD *online* discute-se a seguir pressupostos da avaliação da aprendizagem e as especificidades da avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem.

2.2 Avaliação da aprendizagem

Avaliação, termo que teria sua origem no mundo da indústria, é adotado pelo campo da educação e desde então sofre profundas mudanças históricas no decorrer de apenas um século (ARREDONDO; DIAGO, 2009). Segundo os autores, o conceito de avaliação, aplicada ao universo educacional evoluiu ao longo dos anos, vindo a passar por momentos importantes:

- a) no primeiro momento, sob influência da Psicologia Comportamental, a avaliação foi concebida como medida e foi utilizada como técnica principal a aplicação de testes.
- b) em um segundo momento, avaliar significaria verificar até que ponto existe congruência entre objetivos de aprendizagem e os resultados apresentados

pelos alunos. Ela foi concebida como processo sistemático e tinha como objetivo mudar a conduta dos aprendizes por meio da instrução.

- c) no terceiro momento, a avaliação foi considerada em sua totalidade. Foi levado em consideração além do rendimento do aluno, fatores relativos ao programa educacional. Nesse momento, avaliação é concebida como processo e há ênfase no fato de que esta deve estar atrelada a critérios a serem atingidos por meio de objetivos pré-estabelecidos e também pensada como processo e identificada, pela primeira vez, como tendo função formativa e somativa.
- d) em um quarto momento, novos enfoques ou tendências sugerem que a avaliação deveria focar na mudança ocorrida no aluno a partir de objetivos educacionais bem formulados previamente. É o momento que marca o auge das taxonomias, entre elas a de um grupo de estudiosos que, por ser liderado pelo educador e psicólogo Benjamim Samuel Bloom, passa a ser conhecida como Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom ou, simplesmente, Taxonomia de Bloom (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Dos anos 50 em diante, há proliferação de modelos avaliadores associados aos paradigmas científicos e a avaliação passa a ser vista como quantitativa ou como qualitativa dependendo do paradigma a que está associada. Segundo Arredondo e Diago (2009) ambos os paradigmas coexistiram e continuam a coexistir atualmente em virtude, principalmente, de não haver uma maneira única de se conceber ou de se aplicar a avaliação. Além do mais, à medida que estudos avançam em relação a esse tema, novos elementos originários de outros campos do conhecimento são incorporados, o que torna ainda mais complexa a concepção da avaliação.

Alfonso (2003) ao tratar da questão da avaliação educacional sob uma perspectiva sociológica, propõe os níveis: mega, macro, meso e microssocial da avaliação. O nível

megassocial seria aquele que diz respeito a órgãos internacionais que procurariam estabelecer padrões de desempenho e referências para a elaboração de metas e diretrizes orientadoras de sistemas educacionais em nível mundial. Já o nível macrosocial diz respeito aos processos avaliativos que ocorrem em âmbito nacional com vistas a verificar a qualidade do ensino e da educação. No nível mesossocial, a avaliação estaria envolvida em um processo de análise institucional que abrangeria os diversos elementos que compõe o processo educacional, tais como a gestão escolar, o processo de ensino e aprendizagem, currículo, qualificação professor, entre outros. E o nível microssocial que diz respeito a avaliação da aprendizagem que ocorre na âmbito da sala de aula.

A avaliação, pressupõe-se, reflete determinadas concepções de ensino e aprendizagem que por sua vez estão subordinadas ao contexto histórico e sócio-técnico. Como esse contexto é dinâmico, pode-se compreender porque, apesar do tanto que já se estudou sobre o assunto, o tema ainda suscita discussões e porque há diferentes visões e formas de definir o construto (ARREDONDO e DIAGO, 2009).

Para Luckesi, (1990) avaliar significa determinar, verificar, reconhecer, fazer ideia, calcular, apreciar, ajuizar ou refletir sobre algo. A avaliação, segundo ele, é formulada a partir de métodos de atribuição de valor ou qualidade sobre alguma coisa, ato ou ação em curso e exige posicionamento do avaliador a favor ou contra o que está sendo avaliado (LUCKESI, 1990). Para o autor, avaliar é um juízo de valor sobre dados relevantes que são comparados a um padrão considerado ideal em relação ao qual o avaliador toma a sua decisão (LUCKESI, 2003).

Sardelich (2006) lembra que avaliar é uma ação não apenas técnica, mas principalmente humana impregnada de valores éticos e estéticos. Trata-se de um processo de decisão seletiva que envolve conteúdos e objetivos. Portanto, é necessário se conhecer os critérios básicos utilizados no processo de avaliação uma vez que aferir a aprendizagem do

estudante universitário constitui um aspecto crítico da atividade acadêmica na universidade (HACK et al., 2000).

A avaliação é um elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem uma vez que é por intermédio dela que os objetivos de aprendizagem se concretizam (ROMANOWSKI, 2008).

Para Vonderwell et al. (2007) a avaliação é um importante aspecto de qualquer sistema de ensino e aprendizagem. Os eventos avaliativos, esclarecem os autores, impulsionam os resultados da aprendizagem e são essenciais para o desenho e a estrutura de um ambiente de aprendizagem. Ainda segundo Vonderwell et al. (2007), o processo de avaliação da aprendizagem inclui todos os tipos de atividades que os professores e os alunos realizam para obter informação que pode ser utilizada como diagnóstico que altere o ensino e a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem estaria fortemente vinculada à abordagem curricular. Em nível de pós-graduação, cujo currículo pode ser classificado como acadêmico, a avaliação levaria em consideração as finalidades desse nível de escolaridade – desenvolver a mente racional e o treinamento nas ideias e processos que permitam a investigação – e buscar meios que estejam em consonância com as especificidades das disciplinas (SANAVRIA, 2008). Em razão disso, a avaliação não poderia ter como objetivo a reprodução da informação transmitida. Seu escopo seria amplo o bastante para incluir diferentes “categorias de produto de conhecimento” tais como “pensamento crítico, realização de juízos, resolução de problemas, procedimentos de execução, técnicas de demonstração, acesso e manejo da informação, demonstração e comunicação de conhecimentos” (SARDELICH, 2006, pg. 215).

Com o intuito de “cumprir as funções atribuídas a avaliação, a pesquisa pedagógica criou modelos para avaliar que aparecem sistematizados em diversas classificações”.

(ARREDONDO; DIAGO, 2003, pg. 69). Apesar da multiplicidade de modelos já propostos, esses poderiam ser enquadrados basicamente em dois grandes paradigmas: aqueles que se fundamentam em uma avaliação qualitativa e os baseados numa avaliação quantitativa (ARREDONDO; DIAGO, 2003) ou, em uma visão menos dicotômica, na qual os modelos avaliativos seriam constituídos pelos momentos de aplicação dos instrumentos de coleta de dados. (LUCKESI, 2011).

Entre alguns dos modelos já propostos estariam os modelos “contexto, entrada, processo, produto”; modelo “avaliação diagnóstica, formativa, somativa”; modelo “antes e depois”; modelo “somente depois”; modelo “avaliação por objetivo”; “modelo avaliação sem objetivo” (ARREDONDO; DIAGO, 2003; LUCKESI, 2011). Com base na análise das propostas de intervenção empreendidas com fins avaliativos de cada um deles, seria possível indicar os momentos nos quais estas ocorrem, e, a partir daí, indicar que modelo avaliativo se está propondo ou empregando.

As principais modalidades avaliativas seriam, contudo, “aquela utilizada para se avaliar um objeto já configurado e concluído e a utilizada para avaliar um objeto em construção”. (LUCKESI, 2011, p. 172). A primeira seria considerada avaliação de certificação e a segunda avaliação de acompanhamento de uma ação.

No caso da avaliação por certificação, a intervenção se daria sobre um objeto já construído, com fins de investigar a sua qualidade. Seria uma avaliação de produto. Já a avaliação de acompanhamento se dedicaria a acompanhar uma atividade a medida que vai sendo construída com os objetivos dos resultados almejados. Tal modalidade não só investigaria a qualidade como também subsidiaria o seu processo de construção. Seria uma avaliação de processo.

Vonderwell et al. (2007) apresentam distinção entre avaliação da aprendizagem – avaliação com vistas a dar notas e reportar por meio de procedimentos rígidos e avaliação

para a aprendizagem – cujo propósito é o de permitir que os alunos, por meio de *feedback* eficaz, compreendam completamente sua própria aprendizagem e as metas que eles devem atingir.

Segundo Longo (2009) a avaliação não um é fim em si mesma, mas meio e estaria delimitada pela teoria e pela prática que a tornam real. Para Longo (2009) o ato de avaliar não poderia ser atividade neutra ou que se dê ao acaso. A avaliação poderia, então, ser utilizada para promover um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade. Portanto, ela assumiria uma função de caráter não classificatório, mas formativo transformando-se em instrumento que buscasse acompanhar o desempenho do aprendiz com vistas a se tomar decisões acerca do seu desenvolvimento. Sob esta perspectiva, a avaliação deixaria de ser instrumento de aprovação ou reprovação para ser instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Disso decorre que para ser realizada efetivamente, todos os seus elementos constituintes estariam alinhados: a seleção, elaboração e utilização dos instrumentos, a leitura dos resultados obtidos e a utilização destes resultados.

Discute-se a seguir os procedimentos, técnicas e instrumentos da avaliação da aprendizagem como ocorrem na EAD *online* com vistas a se ter melhor compreensão do processo avaliativo em salas de aula virtuais.

2.2.1 Avaliação da aprendizagem na EAD *online*

O advento da internet trouxe para o campo da educação reflexões sobre práticas inovadoras no ensino-aprendizagem para o cotidiano do professor e do aluno. Apoiados na *web*, os ambientes virtuais de aprendizagem com suas várias funcionalidades, ferramentas e interfaces e plataformas de redes sociais oferecem grande diversidade de recursos para o

educador e para o aluno usuários da modalidade de ensino e aprendizagem a distância *online*, influenciando na forma de se conceber e realizar a avaliação da aprendizagem.

Ao falar sobre o uso das TICs no processo avaliativo, Sardelich (2006) sugere que estas apresentam maneiras diferentes de acesso, geração e transmissão de dados e proporcionam para o professor diversas fontes de informação que lhe permite avaliar a aprendizagem dos alunos uma vez que oportunizam o acesso a uma formação coletiva mas atenta a interesses individuais.

2.2.2.1 Modelo avaliativo

Em um contexto de ensino e aprendizagem onde a construção do conhecimento se dá a partir do compartilhamento e da colaboração possibilitados pelas potenciais formas de interação e interatividade que a internet torna disponíveis para os participantes, não há espaço para um modelo avaliativo meramente quantitativo que preze apenas pela classificação, pela seleção ou pelo exame, próprios de uma concepção de ensino caracterizada pela transmissão do saber unilateral, que vai do professor-emissor para o aluno-receptor (SILVA, 2006; SANTOS, 2005).

A aprendizagem *online* requer a reconstrução dos papéis, das relações e das práticas tanto do aluno e quanto do professor. Há necessidade de se identificar métodos eficazes apropriados para este tipo de aprendizagem e de se compreender como esta altera a seleção, o monitoramento e o gerenciamento das atividades de avaliação. É importante que se investigue como as técnicas de avaliação podem ser utilizadas no sentido de tornar o *loop de feedback* entre a instrução e a avaliação mais significativo (VONDERWELL et al., 2007).

Nesse novo cenário, a avaliação perde seu caráter de aferição do grau de conhecimento do aluno e passa a ser instrumento que auxilia o professor na modificação de suas práticas, na redefinição de estratégias pedagógicas e no re-planejamento de metas e objetivos de

aprendizagem (POLAK, 2009). Perspectiva que está em consonância com a afirmativa de Santos (2005, pg. 57):

Avaliar passa a ser um processo dialógico e formativo cujos diagnósticos ilustram dados que devem ser interpretados e analisados com o objetivo de se tomar decisões relativas ao processo de aprendizagem dos alunos que dever ser inclusivo, constante, negociante e comunicativo contrário às práticas que se resumem a exames pontuais, esporádicos, com hora e tempo predeterminados.

Polak (2009) destaca que a estrutura conceitual da aprendizagem permanece, mas as circunstâncias da avaliação da aprendizagem na modalidade *online* são alteradas, ou seja, quando se deve avaliar, por que avaliar, o que avaliar, como avaliar e quem avalia. Em outras palavras, deve-se refletir sobre o momento e os tipos da avaliação, os agentes, os procedimentos, critérios e estratégias, ferramentas e instrumentos avaliativos.

2.2.2.2 Momento e Tipos de avaliação

Já na década de 1950, Bloom (1988) assinalava que o objetivo da avaliação seria o de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, ela não deveria ser realizada apenas ao final desse processo mas durante. Bloom (1988) defendia que a avaliação, seja qual for a proposta de ensino e aprendizagem, deveria estabelecer de forma clara e precisa seus objetivos. Trata-se de um processo dinâmico, aberto e contextualizado que deveria ocorrer em todo o período do curso e não somente em momentos pontuais e isolados. Nessa perspectiva, pode-se dividir a avaliação dos alunos em três fases: diagnóstica – antes do início do curso, na entrada do aluno, ou durante o curso ao início de cada etapa, a formativa – durante o curso - durante o curso, e a somativa – ao final do curso (MATTAR, 2011; POLAK, 2009).

A avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, vai afetar diretamente a aprendizagem, independente de serem realizadas em ambientes *online* ou presenciais, pois elas comunicam mensagens acerca de como os aprendizes devem estudar e quais coisas são mais importantes para serem aprendidas; criam oportunidades para que os estudantes revisem, pratiquem e apliquem aquilo que aprendem proporcionando-lhes a responsabilidade pelo próprio aprendizado possibilitando o auto monitoramento e a auto avaliação (BROOKHART, 1997).

Tanto a avaliação somativa quanto a formativa desempenham papel importante no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação somativa tem a função de verificar a situação do aluno em relação às variáveis educacionais. A avaliação formativa tem a função de coletar informação sobre a aprendizagem do aluno e utilizá-la para adaptar o ensino e a aprendizagem às suas necessidades (VONDERWELL et al., 2007).

Como o aluno é o alvo do processo de ensino-aprendizagem, é de importância fundamental conhecê-lo para que se possa diagnosticar características que sejam relevantes para o seu ingresso no curso (BLOOM, 1971; POLAK, 2009; MATTAR, 2011). A avaliação diagnóstica, não mensurável em termos de notas, tem a função de conhecer as habilidades que o aluno deve ter antes de participar de um curso, sem as quais ele pode apresentar dificuldades, e verificar seus conhecimentos sobre o assunto, evitando-se com isso, a repetição desnecessária de informações já conhecidas que poderiam, inclusive, desmotivar a aprendizagem. Os resultados dessa primeira avaliação podem auxiliar o professor ao facilitar-lhe o desenvolvimento das unidades didáticas, permitindo que ele altere o design do curso com o intuito de preservar o processo de ensino-aprendizagem (BLOOM, 1971; POLAK, 2009; MATTAR, 2011). Nesse sentido, Polak (2009) indica que:

conhecer o grau de educabilidade cognitiva permite definir conteúdos, estratégias e metodologias que assegurem o desenvolvimento de competências e habilidades, considerando as particularidades de cada grupo,

respeitando o multiculturalismo, característica maior da EAD. (POLAK, 2009, p. 153).

O diagnóstico permitiria o levantamento das potencialidades dos alunos e conseqüentemente, auxiliaria na elaboração das proposições de avaliação. Conhecer as potencialidades do discente diante das exigências do curso oportunizaria a criação de indicadores de programação de conteúdo e forma, procedimentos e instrumentos, além da gestão do tempo. Sendo assim, poder-se-ia dizer que a avaliação, ao mesmo tempo que compõe o processo de aprendizagem é também resultante dele, ou seja, ela ocorre antes do processo de ensino e aprendizagem e o finaliza e serve de referência tanto para o professor quanto para o discente (ROMANOWSKI, 2008, p.290). A avaliação diagnóstica vem a ser um importante elemento que permite a obtenção de dados essenciais que dão suporte ao planejamento de um curso. Por meio dos dados obtidos por essa modalidade avaliativa, poder-se-ia flexibilizar o curso e reconfigurá-lo. Isso por que ela criaria condições para que se conhecesse o aluno. E ao conhecê-lo, ela permitiria que se considerassem suas especificidades e que fossem respeitadas suas trajetórias, seus saberes e competências prévias, expectativas, desejos, dificuldades, potencialidades. Por isso mesmo, costuma-se aplicar instrumentos diagnósticos na fase anterior ao início do processo (KENSKI et al., 2006).

A avaliação formativa seria aquela que ocorre durante todo o processo de aprendizagem, descrita como um processo dinâmico e aberto que está atrelado ao contexto no qual se insere (ARREDONDO; DIAGO, 2003). Por ser processual, o ato de avaliar a aprendizagem não deveria ser pontual, mas ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem (ARREDONDO; DIAGO, 2003). Visão partilhada por Polak (2009) que entende a avaliação formativa como aquela que ocorre durante todo o período do curso, utiliza diversos instrumentos e tem como finalidade o aperfeiçoamento do processo de ensino-

aprendizagem. Avaliação formativa, seria, portanto, uma avaliação processual, contínua e *online* (POLAK, 2009).

Kenski (2006), em relação à avaliação formativa, declara que tal modalidade avaliativa permeia todo o curso de forma continuada e processual com vistas a verificar se há compatibilidade entre os objetivos norteadores do processo de ensino e aprendizagem propostos e os resultados alcançados. Segundo a autora, ela cria condições para que professores e alunos recebam *feedback* em relação às suas estratégias de ensino e aprendizagem. Isso permite que estes façam as intervenções necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos com qualidade. Ainda, a avaliação formativa buscaria compreender as causas e ocorrências dos erros e agir de forma pedagogicamente efetiva com vistas a auxiliar na aprendizagem do aluno, ao invés de apenas sancionar tais erros, como frequentemente ocorre numa avaliação meramente somativa (KENSKI, 2006).

A avaliação somativa, por sua vez, apresenta característica terminal e classificatória, de atribuição de nota. Segundo (KENSKI, 2006), diversas visões da avaliação podem se prestar a variados papéis. Comumente, apesar de não ser o ideal, ela assume o papel de certificação com vistas a satisfação de necessidades classificatórias institucionalmente válidas. Esse é o aspecto somativo da avaliação cuja preocupação principal é a nota e tem como principais balizadores os resultados obtidos por meio de instrumentos de verificação da aprendizagem tais como provas e trabalhos. Apesar de ter a sua validade e importância dentro do processo de ensino e aprendizagem, tal função avaliativa, se utilizada isoladamente, pode distorcer a percepção relativa ao nível de aprendizado do aluno já que esta só apresenta resultados relativos a um momento específico, normalmente, ao final do processo de ensino-aprendizagem, quando já não é mais possível alterar o percurso de aprendizagem do aluno.

Em cursos *online*, a utilização da avaliação somativa seria frequente. Principalmente em momentos presenciais obrigatórios determinados oficialmente pelas agências

certificadoras que impõem um momento presencial formal para que se realizem provas isoladas e descontextualizadas do restante dos momentos de ensino e aprendizagem (KENSKI, 2006). Apesar da exigência do MEC de momento presencial para a avaliação do aluno em cursos de especialização e do fato de esta ter valor maior que qualquer outra forma de avaliação realizada durante o curso, o professor ainda poderia buscar acompanhar a participação dos alunos nas atividades ou nas interações propostas no curso uma vez é por meio de tal acompanhamento que o professor poderia ter conhecimento tanto do que foi apreendido pelos discentes quanto dos processos por ele vivenciados (LONGO, 2009).

2.2.2.3 Agentes da avaliação

Em relação aos agentes da avaliação, pressupõe-se que faz parte das funções do educador na EAD *online* avaliar o progresso do aluno: dar notas às tarefas e proporcionar *feedback* sobre o seu progresso, manter o registro do aluno e lhes dar suporte e ajudá-lo a gerenciar seu estudo e motivá-lo (MOORE, 2010). Contudo, para que tais funções de avaliação e suporte sejam realizadas a contento seria necessário que o professor, inserido no contexto da modalidade de Educação a Distância *online*, conhecesse as peculiaridades desse ambiente e como elas interferem no processo avaliativo (VOSGERAU, 2006).

Em relação ao planejamento, elaboração e implementação da avaliação da aprendizagem *online*, Mattar (2011) defende que no modelo de ensino-aprendizagem *online* o professor ou professor-tutor teria a função de elaborar os instrumentos de avaliação e não o designer instrucional ou outro ator que determinem *a priori* como deveria ser o processo de avaliação da aprendizagem a ser percorrido pelos alunos. De acordo com Mattar (2011), é o professor quem atua junto com o aluno durante todo o processo de construção do conhecimento. Sendo assim, o professor deveria ter liberdade suficiente para escolher e

modificar os instrumentos e as atividades de avaliação, mesmo que o trabalho seja feito conjuntamente com outros profissionais.

Já Sardelich (2006, p.219) defende que, na EAD *online*, “a avaliação é uma atividade processual cuja responsabilidade não cabe apenas ao professor, que pode, graças às TICs, estabelecer uma dinâmica de auto avaliação e co-avaliação entre os participantes”. Ou seja, ao professor caberia a tarefa de avaliar, dar a nota etc., contudo o aluno poderia participar do processo. Nesta perspectiva, Santos (2005) sugere três tipos de avaliação que podem ser utilizados tanto na avaliação formativa quanto na somativa: autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação.

A autoavaliação é a avaliação do sujeito por ele mesmo. Nela, o aluno é convidado a refletir sobre a qualidade da sua aprendizagem - como pode ser realizada, quando, qual sua vantagem, o seu porquê - (NUNES; VILARINHO, 2006). Ao fazê-la, o professor encorajaria a autorreflexão dos alunos convidando-os a contribuir de forma mais ativa e menos superficial nas discussões *online*, como exemplo (TELES, 2009).

Segundo Nunes e Vilarinho (2006) a autoavaliação é fundamental para que alunos conscientizem-se das suas dificuldades e conquistas. Ela orienta o aluno para a metacognição. Por seu intermédio, o aluno seria levado a indagações sobre seu comportamento diante do aprendizado do tipo: como realizei tal tarefa? Como fiz a leitura dos textos? Como fiz relações entre os conteúdos, autores, fontes estudadas? Quais foram as maiores dificuldades? Como foram as minhas contribuições? Foram aceitas ou rejeitadas? Como foi a minha relação com os colegas? (NUNES; VILARINHO, 2006). Acredita-se, contudo, que o aluno novato nessa modalidade de ensino, ou até o aluno experiente de outras modalidades, precisaria de alguma espécie de preparação para que essa forma de avaliação seja implementada de forma satisfatória. O interesse e a motivação do aluno, acredita-se, seriam variáveis fundamentais para a realização da autorreflexão exigida pela autoavaliação. Acredita-se também que, caso

sejam somente disponibilizadas atividades automatizadas, tipo teste de múltipla escolha, que gerem alguma nota como *feedback* automático, sem que os resultados sejam sequer comentadas pelo professor em algum momento do processo educacional, a possibilidade de reflexão e conseqüentemente de aprendizado compartilhado estariam comprometidos.

A coavaliação é avaliação dos sujeitos em conjunto com os pares ou grupos. Os grupos avaliam os colegas e inclusive o professor. Nessa forma de avaliar, os alunos em grupos trocam e comentam os trabalhos uns dos outros (SANTOS, 2005). Segundo Mattar (2011), a coavaliação pode contribuir para o desempenho geral dos alunos e pode vir a otimizar o tempo do professor.

Na heteroavaliação, alguém mais experiente avalia o trabalho do outro, normalmente o professor avalia o aluno. Nessa forma de avaliação, exige-se que o professor, que é quem possui um repertório mais amplo e interage com todos os elementos do grupo de maneira planejada e intencional, participe efetivamente do processo avaliativo selecionando e utilizando diversos instrumentos e estratégias que considere mais adequados (SANTOS, 2005; MATTAR, 2011).

2.2.2.4 Critérios de avaliação

Na modalidade presencial, alguns critérios avaliativos são bastante evidentes: reprodução do conteúdo ensinado em aula, participação, frequência, comportamento, apresentação; algumas vezes busca-se avaliar também os critérios subjetivos – fracasso, êxito etc. (HACK et. al., 2000). Segundo o autor, é um equívoco buscar avaliar a aprendizagem ocorrida em ambientes virtuais utilizando-se das mesmas técnicas e ferramentas utilizadas no ensino presencial. Isso implica na elaboração de propostas e seleção ou criação de instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem adequado aos ambientes online

A forma de avaliar a aprendizagem do aluno dos modelos tradicionais que medem o seu desempenho por meio de instrumentos apenas quantitativos e com os quais apenas o professor realiza a avaliação poderiam, na EAD *online*, ceder lugar a novos instrumentos que possibilitem que os alunos também sejam convidados a participar do processo de avaliação da sua aprendizagem (SILVA, 2006).

Segundo Silva (2006) as diversas formas de interação entre professores e alunos nos ambientes virtuais possibilitam liberdade de autoria, multiplicidade de acessos e conexões, diálogo, troca de informações e de opiniões, participação e autoria colaborativa. Não reconhecer esse fato é ignorar a “potencialidade comunicacional do ambiente *online* que aponta sugestões para o ensino-aprendizagem e para a avaliação interativa” (SILVA, 2006, p. 24). Disso decorre que o professor pode propor um modelo de avaliação da aprendizagem com base nos fundamentos autonomia, dialogicidade, participação e colaboração cujos os instrumentos avaliativos utilizados sejam pensados, elaborados e selecionados com vistas a promover um processo avaliativo mais formativo (SILVA, 2006).

2.2.2.5 Ferramentas e instrumentos de avaliação

Há necessidade de variação na técnica e no instrumento a ser utilizado para que se obtenham dados concretos e fidedignos acerca da aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2011) e, portanto, diversos instrumentos deveriam ser utilizados no processo de avaliação da aprendizagem com diferentes funções – diagnóstica, formativa ou somativa.

Segundo Nunes e Vilarinho (2009) além de diversificados, os instrumentos de avaliação *online* devem ser conhecidos pelos alunos. Os objetivos de cada instrumento, assim como o porquê de sua utilização, poderiam ser explicitados sejam eles quais forem. Ao fazer esse esclarecimento, o professor estaria auxiliando o aluno a ter melhor compreensão tanto do

curso como um todo quanto do processo de avaliação da aprendizagem (NUNES; VILARINHO, 2009).

Apesar de originalmente não terem sido criados com propósitos educacionais, sugere-se como ferramentas ou interfaces¹ a serem utilizadas para avaliar o aluno em cursos *online*: o uso do correio eletrônico; a lista de discussão; o fórum; o ambiente de trabalho colaborativo; o *chat*; e o vídeo (SADERLICH, 2006). Por intermédio dessas ferramentas ou interfaces seria possível a aplicação de determinadas estratégias avaliativas: o uso do correio eletrônico e do *chat* para feedback na avaliação formativa, o fórum para a avaliação somativa, o portfólio e o vídeo para coavaliação e autoavaliação (SADERLICH, 2006).

Em relação ao fórum, enquanto ferramenta de avaliação somativa, Kratochwill e Silva (2008) apontam que sua característica assíncrona seria uma grande vantagem em virtude de permitir espaço temporal para reflexão. Segundo os autores, as características apresentadas pelo fórum “favorecem o acompanhamento dialógico da construção do conhecimento e propicia ao estudante a possibilidade de se auto-avaliar (KRATOCHWILL; SILVA, 2008, pg 451). Entre as possibilidades avaliativas potencializadas pelo fórum estariam o maior tempo que este propiciaria para a participação dos alunos, a exigência de mais leituras, mais autonomia na quantidade e extensão das participações, e a possibilidade de se realizar avaliação formativa individual ou grupo, autoavaliação, aprendizagem colaborativa, entre outros (KRATOCHWILL; SILVA, 2008, pg 451).

O chat seria considerado uma ferramenta incentivadora do diálogo, com potencial para a interação entre os participantes e que, mediante o seu objetivo e o papel que o professor assume na sua condução, poderia ser útil no desenvolvimento de ações investigativas (MARTINS et al., 2006). A ferramenta favoreceria, pressupõem Martins et al. (2006), o

¹ No apêndice J há uma listagem de algumas dessas ferramentas com sugestão de como poderiam ser utilizadas com fins avaliativos.

desabafo das inquietações dos alunos, o esclarecimento de dúvidas, questionamentos, posicionamentos e a discussão de assuntos mais complexos. Ela permitiria maior autonomia para os alunos na sua forma de se expressar desde que bem aplicada e com objetivos bem definidos. Martins et al. (2006) apontam como desafios no uso do chat, a falta de preparação do professor, uma vez que seria preciso domínio e habilidade para desenvolver atividades produtivas com a ferramenta.

O quadro 04 apresenta um resumo do que foi discutido acima em relação à avaliação da aprendizagem na EAD *online*.

Quadro 4 – Elementos da avaliação da aprendizagem

Tipos de avaliação	<u>Diagnóstica</u> : com propósitos de conhecer o alunos e suas dificuldades em relação ao curso ou unidade didática. Normalmente realizada antes do inicio do processo de ensino-aprendizagem. <u>Formativa</u> : tem como objetivos avaliar a aprendizagem do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem com vistas a regular, mediar a aprendizagem. <u>Somativa</u> : realizada ao final do processo de ensino-aprendizagem tem por objetivo a classificação, certificação do aluno.
Agentes da avaliação	<u>Heteroavaliação</u> : realizada pelo professor <u>Autoavaliação</u> : realizada pelo aluno em relação ao seu desempenho. <u>Coavaliação</u> : realizada pelos alunos em relação a aprendizagem dos colegas.
Momentos da avaliação	A avaliação pode ocorrer antes (diagnostica), ao longo do curso (formativa) e ao final do curso (somativa).
Feedback da avaliação	Retorno dado ao aluno em relação ao seu desempenho ao longo do curso ou disciplina ou ao final.
Ferramentas e Instrumentos avaliativos	Ferramentas digitais tais como Forum, Chat, webquests, podcasts, blogs, portfolios além de exercícios, atividades e trabalhos tradicionais tais como resumos, sumários, provas e testes de múltipla escolha, verdadeiro ou falso etc.
Crítérios	O parâmetros utilizados no processo avaliativo

Acredita-se que as técnicas, os procedimentos e os instrumentos avaliativos na EAD *online* devam estar alinhados com as propostas pedagógicas do curso. Espera-se que tais propostas apresentem os propósitos, as metas e os objetivos orientadores do ensino-aprendizagem e do processo avaliativo dos alunos em sala de aula virtual (GIL, 2011; LUCKESI, 2011; SILVA, 2006).

Como se acredita que o planejamento e a implementação da avaliação da aprendizagem em cursos a distancia *online* possam vir a ser orientados e facilitados por

intermédio do estabelecimento de objetivos educacionais apresenta-se a seguir a Taxonomia de Bloom, a Taxonomia de Bloom Revisada e a Taxonomia de Bloom Digital que classificam esses objetivos.

2.3 A Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e suas versões atualizadas para os dias atuais: Taxonomia de Bloom Revisada e a Taxonomia de Bloom Digital

Ao apresentar seus estudos, Bloom et al. (1988) trazem uma definição de taxonomia que significaria classificação, como por exemplo, aquela realizada pela Biologia para organizar animais e plantas de acordo com suas relações naturais tais como filos, classe, ordem, família, espécie, etc. Segundo Bloom et al. (1988) ao utilizarem-se de uma classificação única e universal, os biólogos dispõem de um instrumento que facilitaria a comunicação precisa entre os pares. Inspirados na ideia de criar um instrumento semelhante, que proporcionasse uma classificação de objetivos de aprendizagem para o sistema educacional, Bloom et al. (1988) propuseram a criação de uma taxonomia que auxiliasse de forma geral, professores, administradores, especialistas e pesquisadores que lidam com questões curriculares e avaliativas facilitando-lhes a comunicação. De acordo com Bloom et al. (1988) essa taxonomia, utilizada como ferramenta promoveria uma linguagem comum ao estabelecer um conjunto de classificações padronizadas a serem utilizadas como referência que facilitaria a comunicação entre professores, coordenadores, etc., conteúdos, competências e assim por diante; forneceria ao professor diversas alternativas de objetivos instrucionais possíveis, na medida em que sugere a elaboração e implementação de novos objetivos além daqueles já elaborados no currículo; auxiliaria o professor, por intermédio de um conjunto de

planos educacionais, a repensar a ênfase dada a determinados comportamentos esperados dos alunos evitando que ele venha a planejar sua aula concentrando-se demasiadamente em determinados objetivos de aprendizagem, esquecendo-se de outros que podem ser também necessários; auxiliaria os responsáveis pela criação e definição de currículos uma vez que ela facilitaria a especificação de objetivos o que tornaria menos complexa a tarefa de planejar as experiências de aprendizagem; determinaria a consonância entre os objetivos educacionais, as atividades, e a avaliação da aprendizagem propostos pelo curso;

Bloom et al. (1988) esclarecem que uma taxonomia só pode existir como tal mediante estudo teórico que reflita a realidade das coisas. Sendo assim, diferentemente da mera classificação, que pode ser realizada com base em diversos critérios, a criação de uma taxonomia segue princípios fundamentados em pressupostos teóricos. Bloom et al. (1988) baseiam sua taxonomia em tais pressupostos e apresentam definições cuidadosamente detalhadas para três diferentes domínios denominam: cognitivo, afetivo e psicomotor. Contudo, os estudos de Bloom (1988) privilegiam o domínio cognitivo. Este se refere à aquisição de novo conhecimento, desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes e engloba o reconhecimento de fatos, de procedimentos, de conceitos.

A Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1988) classifica os objetivos educacionais em seis níveis cognitivos respeitando uma hierarquia de complexidade e uma relação de dependência. Nos níveis menos complexos encontra-se: o Conhecimento; Compreensão; Aplicação e nos níveis mais complexos: Análise; Síntese; e Avaliação. Dessa forma, os objetivos de aprendizagem partem de classe elementar para mais complexa e da mais concreta para a abstrata. Isso não significa dizer que o aprendiz precisaria atingir os objetivos contidos em classes inferiores antes de atingir os objetivos pertencentes às superiores. Mas que os conhecimentos inferiores vão sendo superados à medida que o aluno avança.

A figura 01 apresenta as categorias do domínio cognitivo e os verbos relacionados a cada um deles.

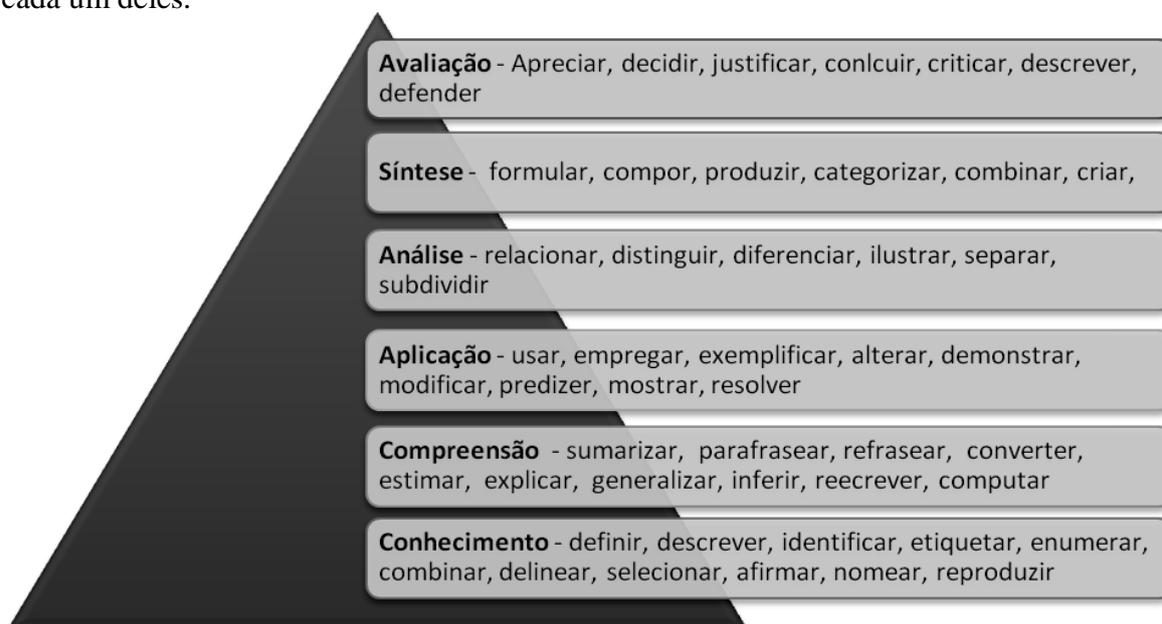


Figura 01 Taxonomia de Bloom
 Fonte: adaptado de Bloom et al. (1988)

Os objetivos que descrevem os resultados da aprendizagem resultantes de instrução são normalmente elaborados tomando-se o conteúdo de determinado assunto e uma descrição do que se fará com esse conteúdo. A declaração dos objetivos é usualmente feita utilizando-se um substantivo ou um sintagma nominal – o conteúdo do assunto – e um verbo ou sintagma verbal – o processo cognitivo. Um exemplo de objetivo seria: “ao final desta aula, o aluno vai ser capaz de lembrar as teorias da Motivação”.

A preocupação dos elaboradores da Taxonomia residia no fato de que os professores concentravam seus esforços na criação de objetivos tanto da disciplina quanto da avaliação da aprendizagem apenas nos níveis inferiores da taxonomia. Para os desenvolvedores da Taxonomia de Bloom, importava que os aprendizes fossem estimulados a avançar nos seus conhecimentos e, portanto, atingissem níveis cognitivos mais elevados, considerados os objetivos educacionais mais importantes.

Ao declarar seus objetivos em relação à aprendizagem dos alunos, o professor poderia utilizar a Taxonomia como guia tanto antes de escrever a declaração quanto após esta ter sido definida. Ao utilizar a Taxonomia após a elaboração dos objetivos, o professor poderia identificar os verbos ou sintagmas verbais que utilizou e localizá-los na Taxonomia. Ao fazê-lo, o professor poderia vir a ter uma ideia clara de quais categorias tem priorizado e ajustar sua metodologia para contemplar todas as categorias que se fazem necessárias no contexto de ensino-aprendizagem no qual está inserido. Além disso, ao analisar seus objetivos e defini-los, o professor poderia delinear o processo avaliativo e elaborar ou selecionar instrumentos de avaliação alinhados com os objetivos propostos.

A Taxonomia de Bloom funcionaria como ferramenta para se mover o currículo e a avaliação para categorias mais complexas. Contudo, críticas feitas à rigidez da hierarquia além de mudanças ocorridas no campo da educação – novos conceitos, recursos e teorias – desde a elaboração da Taxonomia original, provocaram a necessidade de revisão do trabalho de Bloom e colaboradores.

Apresentam-se, a seguir, as mudanças feitas na Taxonomia de Bloom original para atualizá-la para o cenário atual de ensino-aprendizagem.

2.3.1 Taxonomia de Bloom Revisada

Novos estudos no campo da Psicologia, Educação, entre outras, têm provocado mudanças na forma de se conceber o processo de ensinar e aprender. Segundo Anderson et al. (2001), a concepção de aprendizagem tem como foco processos ativos, cognitivos e construtivos envolvidos numa aprendizagem significativa que vê o aluno como agente ativo da sua própria aprendizagem, e que buscaria construir seu conhecimento a partir da informação que ele próprio seleciona. Desta forma não seria mais vista como um processo

passivo, mas, sim, ativo. Pressupostos cognitivistas enfatizariam o que os aprendizes sabem e como eles pensam sobre o conhecimento à medida que se envolvem numa aprendizagem significativa (ANDERSON et al., 2001).

Essa forma de pensar o processo educacional levou especialistas de diversas áreas a atualizar a Taxonomia de Bloom original adaptando-a a pressupostos de ensino e aprendizagem do século XXI. Sendo assim, sob a coordenação de Lorin Anderson, um dos participantes da elaboração da Taxonomia de Bloom, foi proposta uma revisão que mantém o nome original para homenagear seu idealizador, mas apresenta mudanças substantivas em relação à primeira taxonomia proposta. A principal delas diz respeito à visão de que, em contextos formais de aprendizagem, o aluno constrói o próprio significado de sua aprendizagem com base em conhecimentos prévios, em atividades cognitivas e metacognitivas e em oportunidades e limitações disponíveis no contexto educacional (ANDERSON; KRATWHWOL, 2001). Essa visão cognitivo-construtivista que fundamenta a Taxonomia de Bloom Revisada (2001) implica na mudança de papel do professor-transmissor do conhecimento. Contudo, reconhece que ainda é ele, o professor, quem pode, deve e toma decisões sobre o que merece ser ensinado em sala de aula, sobre o que os seus alunos deveriam aprender. Sendo assim, os proponentes da Taxonomia de Bloom revisada, sugerem a utilização de objetivos educacionais como uma espécie de guia que auxiliaria o professor a determinar o que ensinar, o que, certamente, teria impacto na aprendizagem e na avaliação desta (ANDERSON, 2001; KRATHWOL, 2002).

O quadro 05, a seguir, traz definições de cada categoria da Taxonomia revisada, e exemplos de atividades que podem ser propostas.

Quadro 05 – Taxonomia de Bloom revisada - categorias, verbos e atividades

Níveis da taxonomia	Definição	Exemplos de atividades
1. Recordar	Consiste em reconhecer e recordar informações importantes da memória de longa Duração. Palavras-chaves: definir, descrever, identificar, saber, etiquetar, listar, corresponder, nomear, delinear, lembrar, reconhecer, reproduzir, selecionar, afirmar.	Citar os preços de memória a um cliente. Liste as regras de segurança.
2. Entender	Capacidade de fazer sua própria interpretação do material educacional, como leituras e explicações do professor. Palavras-chaves: compreender, converter, defender, distinguir, estimar, explicar, estender, generalizar, dar um exemplo, inferir, interpretar, parafrasear, predizer, reescrever, sumarizar, traduzir.	Reescrever os princípios da teoria da Motivação. Explicar com suas próprias palavras os passos para a realização de uma tarefa complexa. Traduzir uma equação em uma planilha de computador.
3. Aplicar	Usar o procedimento aprendido em uma situação já conhecida ou nova. Palavras-chave: aplicar, calcular, demonstrar, descobrir, manipular, modificar, operar, prever, preparar, produzir, mostrar, resolver, usar	Usar um manual para calcular o tempo de um funcionário de férias. Aplicar as leis de estatísticas para avaliar a confiabilidade de um teste escrito.
4. Analisar	Exame do problema em suas partes, em Detalhes identificando-as e relacionando-As. Palavras-chave: analisar, decompor, comparar, contrastar, diagramar, desconstruir, diferenciar, discriminar, distinguir, identificar, ilustrar, inferir, esboçar, referir, selecionar, separar.	Reconhecer falácias lógicas no raciocínio. Reunir informações de um departamento e selecionar as tarefas necessárias para o treinamento.
5. Avaliar	Engloba verificação e crítica. Na Taxonomia original era a categoria de nível mais elevado, na revisada fica na quinta posição. Palavras-chave: avaliar, comparar, concluir, contrastar, criticar, defender, descrever, discriminar, avaliar, explicar, interpretar, justificar, resumir, apoiar	Selecionar a solução mais eficaz. Contratar o candidato mais qualificado. Explicar e justificar um novo orçamento.
6. Criar	Criar uma estrutura ou padrão a partir de elementos diversos. Colocar as peças para formar um todo, com ênfase na criação de um novo significado ou estrutura. Palavras-chave: categorizar, combinar, compilar, compr, criar, inventar, projetar, explicar, gerar, modificar, organizar planos, reorganizar, reconstruir, reorganiza, rever, reescrever resumir, dizer, escrever.	Escrever um manual de operações da empresa ou processo. Projetar uma máquina para executar uma tarefa específica. Integrar a formação de várias fontes para resolver um problema.

Fonte: adaptado de Anderson (2001); Krathwol (2002); Ferraz; Belliot (2009)

Na Taxonomia original, a categoria Conhecimento abrange de um lado a habilidade de lembrar especificidades, generalidades, métodos, padrões, procedimentos e, de outro, a habilidade de se encontrar, no aprendizado já adquirido, sinais, fatos, informações para se resolver determinado problema (ANDERSON, 2001; KRATHWOL, 2001). Essa dualidade de definições para a mesma categoria – lembrar “o que” e “o como” – levou revisores da Taxonomia original, após diversos estudos sobre a elaboração de objetivos educacionais, a concluir que verbos e substantivos deveriam pertencer a dimensões separadas. Os substantivos passam a servir de base para dimensão que chamam de Conhecimento - que se refere ao tipo de conhecimento a ser aprendido (o que) - e os verbos de base para a dimensão chamada Processo Cognitivo - relativa ao processo usado para aprender (o como). Essa separação traz um caráter bidimensional à Taxonomia (ANDERSON, 2001; KRATHWOL, 2002).

Uma vez que, na Taxonomia de Bloom Revisada (ANDERSON, 2001), os objetivos podem ser representados em duas dimensões, foi proposta a criação de uma tabela bidimensional chamada de Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom que serviria como instrumento a ser utilizado com o propósito de estruturar os objetivos educacionais e auxiliar o professor na elaboração do planejamento e seleção de estratégias e tecnologias referentes ao processo de ensino e aprendizagem e a avaliação (ANDERSON, 2001; KRATHWOL, 2002).

Na Tabela Bidimensional, a dimensão Conhecimento está localizada no eixo vertical e a dimensão Processo Cognitivo no eixo horizontal na parte superior da Tabela. A dimensão Conhecimento é composta de quatro tipos de conhecimento definidos como: Factual, Conceitual, Procedural e Meta-cognitivo. A dimensão Processo Cognitivo consiste de seis processos cognitivos definidos como Lembrar, Compreender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar.

A interseção das categorias dessas duas dimensões forma 24 células separadas. Nessas células, são inseridos os objetivos. Um mesmo objetivo pode ser colocado em células diferentes não sendo necessário o preenchimento de toda a Tabela. A figura 02 apresenta a Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom.

DIMENSÃO CONHECIMENTO	DIMENSÃO PROCESSO COGNITIVO					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Efetivo/factual						
Conceitual						
Procedural						
Metacognitivo						

Figura 02 - Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom

Fonte: Anderson (2001); Ferraz e Belliot (2009)

Ao pensar nos objetivos a serem alcançados pelos alunos, o professor poderia utilizar-se de verbos, substantivos e gerúndios. Um exemplo de declaração de objetivos utilizando-se a Taxonomia de Bloom revisada seria: “ao final da unidade sobre Motivação, o aluno será capaz de entender as diferenças entre as teorias existentes, listar as suas características, reproduzindo-as na realização de exercícios teóricos”.

A análise dos verbos, substantivos e gerúndios, permitiria localizar o objetivo na Tabela Bidimensional. Após declaração dos diversos objetivos, e da localização destes na Tabela, o professor poderia ter maior clareza sobre suas expectativas em relação ao

aprendizado dos alunos e ao seu ensino permitindo-lhes escolher as estratégias, os conteúdos e os instrumentos de avaliação mais adequados. Já o aluno poderia ter clareza do que é esperado em relação ao seu aprendizado, o que o auxiliaria no processo de reflexão sobre sua própria aprendizagem, e o deixaria consciente em relação ao processo avaliativo e os instrumentos a serem utilizados na avaliação da sua aprendizagem.

2.3.1.1 Taxonomia de Bloom Digital

Acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem tem sido cada vez mais influenciado pelo uso das diversas ferramentas e plataformas oferecidas pela Web 2.0. Segundo Litto (2009) essa, que representa a segunda geração da internet, oferece interatividade aumentada, hospedagem de conteúdos e conjuntos de softwares que aumentam a produtividade. Por intermédio dos seus recursos, a colaboração e a interação entre os atores inseridos nesse contexto educacional pode ser potencializada. Diante disso, não se pode negar o impacto que as tais ferramentas digitais têm sobre a forma de ensinar e aprender, e conseqüentemente, de avaliar o aprendizado nas salas de aula virtuais.

Esse novo contexto educacional influenciado pelo uso da TICs traz novas demandas. Com o intuito de atendê-las, foi proposta uma atualização da Taxonomia de Bloom original e da Taxonomia de Bloom Revisada que foi publicada em 2009 no site Eduteka pelo educador Andrew Churches (CHURCHES, 2009). Para Churches (2009) essa adaptação, denominada Taxonomia de Bloom Digital, objetiva atender aos novos comportamentos e oportunidades que tem surgido juntamente com o avanço e a onipresença da tecnologia.

Segundo Churches (2009) tal adaptação fez-se necessária para que fossem incluídas as diversas práticas, comportamentos e ações pedagógicos mais em linha com os novos

processos e ações trazidos pela Web 2.0 e não identificados pela Taxonomia de Bloom revisada.

A Taxonomia de Bloom digital considera o domínio cognitivo previsto pela Taxonomia revisada – lembrar, entender, aplicar, avaliar e criar – relacionando-o aos recursos didático-tecnológicos oferecidos pela segunda geração da internet e concentra-se na qualidade da ação ou do processo que, segundo Churches (2009), definem o nível cognitivo.

Para Churches (2009) os verbos relacionados às categorias do domínio cognitivo da Taxonomia revisada descrevem muitas das atividades, ações, processos e objetivos implementados pelo professor no dia a dia de sua prática. Contudo, em ambientes virtuais, seria interessante que fossem acrescentados às categorias, verbos que atendessem aos novos objetivos, ações e processos que fazem parte de contextos virtuais de ensino e aprendizagem. O quadro 06 abaixo apresenta alguns verbos propostos por Churches (2009) para a Taxonomia de Bloom digital.

Quadro 06 – Taxonomia de Bloom Digital

NÍVEIS DA TAXONOMIA	DEFINIÇÃO	PROCESSOS:	PROCESSOS PROPOSTOS PELA TBD:
1. RECORDAR	Consiste em reconhecer e recordar informações importantes da memória de longa duração.	Definir, descrever, identificar, saber, etiquetar, listar, corresponder, nomear, delinear, lembrar, reconhecer, reproduzir, selecionar, afirmar.	Utilizar vinhetas, ressaltar, marcar (<i>bookmarking</i>), participar em redes sociais (<i>social bookmarking</i>), realizar buscas (<i>googling, searching</i>)
2. ENTENDER	Capacidade de fazer sua própria interpretação do material educacional, como leituras e explicações do professor.	Compreender, converter, defender, distinguir, estimar, explicar, estender, generalizar, dar um exemplo, inferir, interpretar, parafrasear, predizer, reescrever, sumarizar, traduzir.	Etiquetar, comentar, anotar, fazer buscas avançadas, publicar em blog (<i>blog journalism</i>).
3. APLICAR	Usar o procedimento aprendido em uma situação já conhecida ou nova.	Aplicar, calcular, demonstrar, descobrir, executar, manipular, modificar, operar, prever, preparar, produzir, mostrar, resolver, usar	Jogar, operar, compartilhar, editar

4. ANALISAR	Exame do problema em suas partes, em detalhes identificando-as e relacionando-as.	analisar, decompor, comparar, contrastar, diagramar, desconstruir, diferenciar, discriminar, distinguir, identificar, ilustrar, inferir, esboçar, referir, selecionar, separar.	Recombinar, validar, fazer engenharia reversa (reverse engineering), recompilar informação da mídia (media clipping).
5. AVALIAR	Engloba verificação e crítica. Na Taxonomia original era a categoria de nível mais elevado, na revisada fica na quinta posição.	Avaliar, comparar, concluir, contrastar, criticar, defender, descrever, discriminar, avaliar, explicar, interpretar, justificar, resumir, apoiar.	Comentar em blog, revisar, publicar, moderar, colaborar, participar em redes, reelaborar, provar.
6. CRIAR	Criar uma estrutura ou padrão a partir de elementos diversos. Colocar as peças para formar um todo, com ênfase na criação de um novo significado ou estrutura. dirigir, transmitir	Categorizar, combinar, compilar, compor, criar, inventar, projetar, explicar, gerar, modificar, organizar planos, reorganizar, reconstruir, reorganizar, rever, reescrever, resumir, dizer, escrever	Programar, filmar, animar, blogar, vídeo-blogar, mesclar, participar em wiki (<i>wiking</i>), publicar, <i>videocasting</i> , <i>podcasting</i> ,

Fonte: Churches (2009)

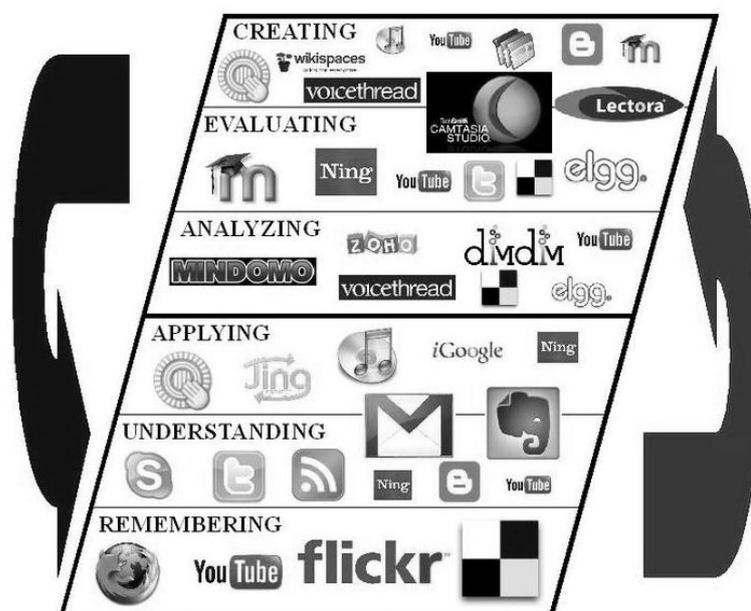
Com base na Taxonomia de Bloom Digital proposta por Churches (2009), o professor poderia implementar diversas propostas pedagógicas utilizando as diversas ferramentas disponíveis na internet, ou web 2.0 com o propósito de levar o aluno a construir seu conhecimento por meio de processos cognitivos cada vez mais complexos. Tais ferramentas e interfaces, poderiam, dependendo-se do planejamento do curso ou unidade didática, potencializar as trocas entre os participantes, aumentando-se a possibilidade de trabalhos, pesquisas e exercícios feitos em conjunto e de forma mais colaborativa e interativa com o objetivo de construção do conhecimento compartilhado.

Em termos avaliativos, a TDB poderia ser utilizada como base para a seleção de ferramentas que permitissem ao aluno apresentar determinado produto que demonstrasse o seu desenvolvimento em termos de aprendizagem ao longo do curso ou unidade didática. O professor poderia propor atividades que permitissem ao aluno o planejamento, execução e apresentação do produto de sua aprendizagem em um formato final estabelecido pelo professor ou por ele em discussão com os alunos. Tal produto, fosse ele um vídeo, um

podcast, uma wiki etc. permitiria que o professor avaliasse a aprendizagem do aluno com base em critérios pré-estabelecidos e claros. Como várias dessas ferramentas permitem publicação privada ou para uma audiência maior, o professor poderia convidar os alunos a participar do processo avaliativo por meio de propostas de coavaliação e auto avaliação.

A figura 03, a seguir, proposta por Fisher (2012), busca representar a relação entre as diversas ferramentas encontradas na web 2.0 e os processos cognitivos da TDB. Como se pode ver na figura criada por Fisher (2012) sugere-se que determinadas ferramentas e interfaces digitais possam ser utilizadas para se contemplar os níveis cognitivos inferiores e superiores da TDB. Percebe-se, na ilustração, que determinado recurso digital pode fazer parte de mais de um processo cognitivo. Segundo Fisher (2012), isso seria devido ao fato de não haver rigidez na utilização de tais recursos digitais uma vez que eles são apenas meio para a construção do conhecimento e não fins em si mesmos. As setas laterais reforçam a ideia da fluidez no uso desses recursos. Dessa forma, vê-se, por exemplo, que o Moodle aparece ao mesmo tempo no processo Criar e Avaliar, já o YouTube, aparece em quase todos os processos cognitivos. Isso seria um indicador de que caberia ao professor decidir pelo uso de determinado recurso em função dos objetivos de aprendizagem que pretende que seus alunos atinjam.

Figura 03 – Ferramentas e interfaces digitais da Taxonomia de Bloom Digital



Compreende-se que, no intuito de se elaborar e implementar propostas avaliativas em salas de aula virtuais por meio da utilização de interfaces e ferramentas digitais faz-se necessário, contudo, a seleção criteriosa de tais recursos. Pressupõe-se, portanto, o estabelecimento de parâmetros no sentido de se evitar o risco de utilização de determinado recurso sem a devida preparação para seu uso, seja por parte do professor ou do aluno.

Após terem sido abordados os temas que embasam teoricamente este estudo, segue-se a apresentação dos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa.

3 Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação do objetivo geral da pesquisa e dos objetivos específicos já apresentados. O percurso aqui apresentado estruturou e orientou a investigação.

3.1 Delineamento da Pesquisa

A abordagem utilizada nesta pesquisa, tanto para a coleta quanto para a análise de dados, é de natureza qualitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2008), a pesquisa qualitativa envolve a coleta variada de diversos materiais empíricos. Dentre esses, a experiência pessoal, introspecção, a história de vida, conteúdos de entrevistas, textos observacionais, interacionais e visuais.

Na busca pela melhor compreensão do assunto que investiga, o pesquisador, dentro de uma abordagem qualitativa, desenvolve uma série de práticas interpretativas. Para Merriam (2009), pode-se definir pesquisa qualitativa como sendo um conceito amplo que abrange diversas formas de investigação. Assim, as pesquisas qualitativas teriam como objetivo entender o significado de fenômenos sociais e explicá-lo do ponto de vista dos participantes da pesquisa (MERRIAM, 2009). A coleta e a análise de dados realizada pelo pesquisador, ele próprio constituindo-se instrumento principal da pesquisa, utilizaria o trabalho de campo realizado mediante uma estratégia indutiva. Os resultados da pesquisa qualitativa e a transmissão daquilo que apreendeu do fenômeno estudado ocorreria de forma descritiva por meio de palavras e figuras (MERRIAM, 2009).

Acredita-se com base no exposto acima, que a abordagem qualitativa foi adequada para a realização desta pesquisa uma vez que pode fornecer fonte de dados relevante que ajudou a compreender como se realiza o planejamento e a implementação da prática avaliativa no AVA de um curso de pós-graduação *lato sensu* de Administração na EAD *online* em uma instituição de ensino superior comunitária.

3.2 Unidades da Pesquisa

Esta pesquisa teve como *locus* uma instituição de ensino superior (IES) comunitária, sediada em um estado localizado na região Sul do país.

Na IES, foi selecionado um curso de pós-graduação em Administração *lato sensu* na EAD *online* para a realização da pesquisa. A escolha por esse *locus* se deu em virtude da possibilidade de acesso do pesquisador à instituição devido, sobretudo, ao fato de esta ter em seu corpo professor professores que fazem parte do projeto PROADM². E ainda pelo fato de a IES ser reconhecida nacionalmente pelos órgãos certificadores, e pela sua experiência na oferta de cursos na modalidade EAD que vem a atender a necessidade de conhecimento de alunos em diversas regiões do país desde 1999, constituindo-se em instituição pioneira no setor. Para a escolha do curso na IES, utilizou-se como critério que este viesse a ser de ensino superior na área de Administração, em nível de pós-graduação *lato sensu* – em virtude de maior oferta de cursos nessa modalidade no país – ofertados a distância em ambientes virtuais de aprendizagem, por meio da internet e da incorporação de tecnologias de informação e comunicação, o que caracteriza tais cursos como sendo de educação a distância *online*.

A estratégia de estudo de caso único foi utilizada para a condução desta pesquisa. De acordo com Bryman, (2012) o estudo de caso seria uma estratégia de pesquisa qualitativa,

² Projeto vinculado à UFPE - PROPAD, sob coordenação do Professor Dr. José Ricardo Costa de Mendonça que tem como proposta investigar a implementação de atividades de Educação a Distância (EAD) na prática de professores da Graduação e da Pós-Graduação em Administração.

quantitativa ou mista, que implicaria numa análise detalhada e intensiva de um único caso. Ou ainda, como observa Stake (2002), o estudo de caso se preocuparia com a complexidade e a natureza particular de um caso em questão. Patton (2002) esclarece que o estudo de caso seria uma forma específica de coleta, organização e análise de dados cujo objetivo seria o de coletar informações de maneira abrangente, sistemática e em profundidade em relação a determinado caso de interesse. Para Patton (2002), o caso pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização, um período de vida de uma pessoa, enfim, algo que possa ser especificado, delimitado.

Vale ressaltar que o projeto inicial desta pesquisa previa a realização de estudo de múltiplos casos em duas subunidades – os AVA de duas IES – que seriam tratados como casos separados, passariam pelo processo de coleta e análise de dados, sendo esses últimos cruzados ao final do processo (MERRIAM, 2009). Contudo, em virtude da falta de acesso a todos os elementos essenciais para a realização da pesquisa e da carência de dados necessários na outra IES selecionada que permitissem a análise do fenômeno pesquisado e a triangulação optou-se pela realização da pesquisa apenas na ESALFA. Dessa forma, o estudo realizado foi de caso único.

Utilizaram-se métodos qualitativos associados ao caso único uma vez que estes seriam mais adequados às questões que se busca responder. Para o atingimento do objetivo desta pesquisa, fez-se necessário conhecer em profundidade as características e os fatores essenciais que tornam possível a prática avaliativa no contexto estudado. Dentre tais fatores destacam-se: as características da instituição ofertante do curso; o local onde a avaliação ocorre e como ela ocorre; os sujeitos envolvidos e responsáveis pela tomada de decisão quanto ao planejamento e a implementação do processo avaliativo; as estratégias, técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados da aprendizagem dos alunos. Diante do exposto,

acredita-se que a adoção da abordagem qualitativa juntamente com a estratégia de estudo de caso foi a maneira mais adequada para a condução deste estudo.

Devido a questões éticas e para se garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados e o anonimato dos participantes, bem como de qualquer informação que pudesse vir a identificar a IES pesquisada, optou-se por não se revelar seu verdadeiro nome. Portanto, a IES é identificada nesta pesquisa como IESALFA. Os dados analisados e os participantes receberam codinomes daí derivados, tais como ATIVIDADEAVALIATIVAALFA01 (atividade avaliativa proposta na IES alfa), PROFESSORALFA01 (Professor IES Alfa numero 01), COORDENAÇAOIESALFA (Coordenação da IES ALFA) e assim sucessivamente.

Como a presente pesquisa tem como objetivo compreender o fenômeno da avaliação na EAD *online* foram definidos como sujeitos da pesquisa os atores sociais protagonistas envolvidos no processo avaliativo da aprendizagem do aluno nas suas diversas fases de elaboração e implementação. Identificaram-se entre esses atores, os coordenadores, os professores, professores-tutores ou monitores, e a equipe técnica responsável pela arquitetura e elaboração da sala de aula virtual. Segundo Ogden (2008) a compreensão de determinado fenômeno ou comportamento em uma pesquisa científica depende em grande parte da contribuição dos seus participantes ou sujeitos. Contudo, para que os dados oriundos dessa contribuição tenham relevância, faz-se necessário que o sujeito tenha envolvimento com o objeto a ser pesquisado e que concorde em participar do processo pesquisa. Segundo Ogden (2008) a definição dos sujeitos pode se dar de forma intencional observando-se uma série de condições. Dentre essas, que os sujeitos sejam essenciais, do ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco e a facilidade de acesso a esses sujeitos para coleta de dados.

Diante do exposto, apresenta-se a seguir a descrição de como se deu o trabalho de campo.

3.3 Trabalho de Campo

Para realizar esta investigação, buscou-se empregar diversos instrumentos de coleta de dados. No Quadro 07, são apresentados os instrumentos de coleta que se procurou adotar para a obtenção dos dados para consecução de cada objetivo específico e, conseqüentemente, o cumprimento do objetivo geral deste projeto.

Quadro 07 – Síntese dos instrumentos de coleta de dados por objetivo específico

OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
1. Verificar como é realizado o planejamento da avaliação pelos atores envolvidos no processo, sejam eles os coordenadores, professores e professores tutores, equipe técnica na IES;	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Roteiro de entrevista • Observação não participante no AVA
2. Descrever o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado nos cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD <i>online</i> na IES identificando os critérios, as ferramentas e as estratégias utilizadas no processo avaliativo nos cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD online ;	<ul style="list-style-type: none"> • Observação não participante • Análise documental (09 planos de trabalho, website institucional, normas e dispositivos legais, instrumentos e propostas avaliativos)
3. Identificar quais modelos de avaliação da aprendizagem são utilizados nos cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD online na IES;	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Observação não participante no AVA
4. Comparar os modelos avaliativos praticados nos cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD online na IES com os modelos indicados na literatura especializada;	<ul style="list-style-type: none"> • Observação não participante • Análise documental
5. Verificar como se realizaria a implementação do processo avaliativo nos cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD online na IES sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009).	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Roteiro de entrevista • Análise documental

Gil (2002) define dois grupos de delineamento de pesquisa: o que utiliza fontes impressas tais como a pesquisa documental e a bibliográfica e o que utiliza dados fornecidos por pessoas como, por exemplo, o estudo de campo, a pesquisa ação e a participante. No

delineamento desta pesquisa adotou-se como técnicas de coleta de dados o estudo de campo, a observação direta não-participante, entrevista semiestruturada e estruturada por meio de um roteiro de entrevista enviado pela internet e a análise documental.

O estudo de campo, considerado marca principal da pesquisa qualitativa, é utilizado para auxiliar a descrever e compreender determinado grupo ou uma cultura, guiado por atividades práticas, julgamentos, interpretação e descrição. Requer observação sistemática, interpretação do que foi observado e um plano de ação que acompanhe a observação (FETTERMAN, 2008).

Utilizou-se, como técnica de coleta de dados, a observação direta não participante nos AVA dos cursos selecionados. Patton (2002) aponta algumas vantagens da observação. Segundo o autor, a observação permite que o pesquisador compreenda e capture o contexto no qual os sujeitos interagem. Além disso, a experiência de entrar em contato direto com o ambiente, permitiria ao pesquisador mais abertura, orientando-o para descobertas e para a indução. Por intermédio da observação direta, Patton (2002) ressalta que o pesquisador tem a oportunidade de ver coisas que podem ser ignoradas pelos sujeitos que participam do ambiente. Como consequência, a observação permite que o pesquisador vá além da percepção seletiva das pessoas. Fetterman (2008) acrescenta que o pesquisador de campo deve buscar ser o mais discreto possível no sentido de minimizar o seu impacto no ambiente que estuda. Diante do exposto, buscou-se realizar observação nos ambientes virtuais de aprendizagem do curso selecionado, as interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem; as diversas ferramentas facilitadoras dessa interação, entre elas os *chats*, os fóruns, as correspondências; os instrumentos avaliativos e as atividades ocorridas no AVA, além das *webpages* da instituição. Para orientar esse processo de observação de forma objetiva e para evitar dispersão, o pesquisador elaborou um Protocolo de Observação (APENDICE C)

Para a realização da observação seria necessário, a depender do desenho da pesquisa, a obtenção do acesso do pesquisador ao local que abriga o objeto do estudo. Lindolf e Taylor (2002) ao discutir a questão de acesso ao campo, assinalam que esta é uma tarefa complexa, que apresentaria desafios tanto para o pesquisador quanto para o participante. Entre esses desafios, apontam-se questões tais como sensação de vulnerabilidade de ambas as partes, a falta de cooperação, ou cooperação de forma restrita por parte do participante e alteração da rotina e, por vezes, obrigação de se visitar locais muito distantes para realizar o trabalho de campo por parte do pesquisador. Para se tentar enfrentar tais desafios, Lindolf e Taylor (2002) aconselham que uma boa forma de se conseguir acesso e participação seria explicitar para os responsáveis pelo acesso e para os participantes quais os objetivos da pesquisa, as conexões entre a teoria e a prática, ou quais as vantagens e benefícios do estudo para as partes envolvidas. Diante desse fato, o pesquisador refletiu sobre as estratégias de entrada no campo, sobre a melhor maneira de se obter acesso aos AVA, o meio mais adequado de obtenção de acesso, de identificar e abordar os responsáveis pela concessão desse acesso, sem se esquecer do prazo para a realização e conclusão da pesquisa. Como resultado dessa reflexão, foram elaborados os documentos Solicitação de acesso e Carta convite (APENDICE D e E) que solicitavam esse acesso ao mesmo tempo em que explicitavam os objetivos da pesquisa e mencionavam suas vantagens, sem deixar de informar aos participantes sobre a garantia de anonimato, sigilo e confidencialidade por parte do pesquisador. Esses documentos foram enviados para os sujeitos logo antes e após a entrada do pesquisador em campo.

A entrada em campo deu-se em meados de julho de 2012. Para a realização da pesquisa e o atingimento dos seus objetivos foi importante o acesso de pesquisador no AVA do curso, bem como acesso ao corpo professor e à sua equipe técnica. Para se conseguir a permissão ao local da pesquisa, o primeiro passo seria a identificação do responsável ou grupo de responsáveis autorizados para negociar e aprovar o acesso do pesquisador a um grupo ou

organização (LINDOLF; TAYLOR, 2002). Procurou-se, portanto, identificar quem seria o responsável pelo acesso à IES que seria a porta de entrada para a realização da pesquisa. Buscaram-se, então, nas *webpages* da IES por pistas de quem se poderia contatar para se solicitar tal autorização. No dia 25 de julho de 2012, enviou-se correspondência para uma professora da instituição com quem o pesquisador havia realizado um curso pouco tempo antes do início da pesquisa. A professora algum tempo depois, sugeriu a coordenação como sendo a melhor alternativa para o primeiro contato em relação à permissão para a realização da pesquisa no AVA. Foi, então, enviado um e-mail para a coordenação IES ALFA no dia 31 de julho de 2012. Daí por diante, foram encaminhados outros e-mails solicitando-se acesso do pesquisador à sala de aula virtual e ao corpo professor e equipe técnica do curso. Após algum breve período de espera, no dia 07 de agosto a coordenação respondeu que seria possível o acesso do pesquisador ao ambiente. Em seguida, a coordenação enviou a solicitação do pesquisador ao responsável pela equipe técnica para entrada no AVA. No mesmo dia, o acesso foi garantido. O pesquisador recebeu o *link* do AVA, uma senha e um *login* de acesso provisórios. Em seguida, o pesquisador alterou a senha e o *login* imediatamente e entrou no AVA pela primeira vez. Essa primeira entrada causou certo estranhamento em virtude dos diversos recursos colocados a disposição dos usuários da sala virtual. Vale ressaltar que o AVA do curso foi construído especialmente para a instituição. Ao pesquisador foi dado o perfil inicialmente de aluno, o que restringia o acesso a determinados recursos no ambiente. Em seguida, a pedido do pesquisador para a obtenção de acesso aos instrumentos avaliativos, notas, trabalhos, etc. o perfil de usuário foi trocado para Tutor. Tal mudança permitiu o acesso quase irrestrito a todas as funcionalidades, recursos e documentos disponibilizados no AVA.

As entradas iniciais na sala de aula virtual causaram certo desconforto, como mencionado antes. Além de o AVA possuir diversos recursos e múltiplas alternativas de navegação e acesso, o curso escolhido já estava em andamento - havia começado em abril de

2011. Portanto, eram muitos os documentos já ali dispostos. O pesquisador, então, passou a entrar na sala de aula virtual gradualmente para se familiarizar com o ambiente e traçar estratégias para realização das observações visando o atingimento dos objetivos da pesquisa. A cada entrada, o pesquisador explorava *links*, e lia os documentos dispostos para o aluno, observando a construção do ambiente, sua usabilidade ou facilidade de uso e navegação pelas páginas, tentando se colocar no lugar do usuário – tanto do professor quanto do aluno. Essas primeiras incursões no ambiente renderam anotações no diário de campo que se constituíram em notas de campo e fizeram parte posteriormente do *corpus* de análise da pesquisa. Também, pode-se dizer, que à medida que se adentrava no AVA, surgiam insights relativos ao processo avaliativo, o que significa dizer que uma análise, mesmo que informal, já estava sendo realizada. Tais insights eram também registrados e foram considerados no processo de análise dos dados. O trabalho de campo continuou até dezembro de 2012.

É importante destacar que o pesquisador iniciou a pesquisa, também, por meio da coleta de dados nas *webpages* da IES utilizando o diário de campo. Esta ação permitiu a tomada de notas de campo iniciais sobre a modalidade de ensino proposta, a concepção e o processo de ensino e aprendizagem e o modelo de avaliação da aprendizagem da IES. Essa observação inicial permitiu também a coleta de documentos relativos ao processo de educação *online* entre estes, Decretos, Portarias, Normas externas e internas disponibilizados pela IES em suas páginas virtuais voltadas ao público em geral. Tais notas iniciais foram importantes na condução da pesquisa uma vez que permitiram conhecer o que era informado institucionalmente para ao aluno prospectivo e o que dele se esperava e observar como tais propostas apresentadas tanto em termos de ensino e aprendizagem quanto em termos de avaliação da aprendizagem informadas iam sendo implementadas ao longo do curso. Esses primeiros dados fizeram surgir insights que eram também registrados ao lado das notas de campo. Quanto às atividades observadas durante a pesquisa, buscaram-se aquelas que

tivessem relevância para os objetivos da investigação, dentre elas, o foco recaiu sobre a rotina dos professores e tutores, as interações com os alunos, as atividades propostas e os instrumentos avaliativos utilizados com vistas a se ter uma compreensão de como ocorre o ato avaliativo foco deste estudo.

Outra importante fonte de dados utilizada para o atingimento da pesquisa seria a entrevista que, segundo Brickman (2008), trata-se de uma prática conversacional que permite a produção de conhecimento a partir da interação entre pesquisador e entrevistado. A técnica é normalmente empregada quando se busca obter conhecimentos sobre determinado tópico, fenômeno ou experiência humana (BRICKHAM, 2008). Segundo Brickham (2008) existem diversas formas de entrevistas. Estas podem ser estruturadas ou semiestruturadas, serem conduzidas informal ou formalmente por meio de questionário, pela da internet, por telefone, ou presencialmente. As entrevistas estruturadas poderiam, por exemplo, se dar por meio de questionários. Para tanto se utilizaria um roteiro de perguntas padronizado cujas respostas seriam dadas em um formulário elaborado em consonância com procedimentos qualitativos. As semiestruturadas se caracterizam por trazer perguntas previamente elaboradas de acordo com os interesses do pesquisador, mas com a possibilidade de serem alteradas durante a realização da entrevista dando espaço para a contribuição dos participantes de forma mais espontânea (BRICKHAM, 2008). Além destas, haveria a entrevista não estruturada na qual o pesquisador poderia lançar uma pergunta, ou tópico, por exemplo, e deixar o entrevistado livre para falar o que quiser sobre o assunto em questão.

Para os fins desta pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada a distância e um roteiro de entrevistas enviado pela internet em formato de formulário do Google Doc envolvendo alguns dos sujeitos da pesquisa. Com base na revisão teórica, foi elaborado um Roteiro de Entrevistas para os coordenadores do curso (Apêndice A) e um Roteiro de Entrevistas para os professores e tutores que elaboram, e implementam o processo de

avaliação da aprendizagem (Apêndice B). Foi aplicado um pré-teste com ambos os Roteiros de Entrevistas para se verificar se as questões atendiam aos objetivos da pesquisa e se as perguntas haviam sido elaboradas com clareza e sem espaço para ambiguidade. Para a realização do pré-teste, solicitou-se a um professor com experiência em EAD e a uma profissional com mestrado recente na área de Administração com temática voltada para EAD que respondessem as perguntas do roteiro de entrevistas e em seguida tecessem considerações em relação à sua forma e conteúdo, ou outras questões que porventura achassem necessárias. Os comentários dos testadores, considerados pertinentes pelo pesquisador, apontaram algumas questões que mereciam revisão tais como ambiguidade nas perguntas e perguntas que já poderiam induzir as respostas dos futuros participantes aos pressupostos do pesquisador. As contribuições foram acatadas e o roteiro modificado. Além dos dois roteiros de entrevista citados, que já faziam parte do planejamento inicial da pesquisa, houve a necessidade da elaboração de um roteiro de entrevistas estruturado que foi enviado pela internet para os professores como alternativa a entrevista semiestruturada que se pretendia realizar *online* ou presencialmente.

Uma entrevista foi realizada dentro do grupo de sujeitos da pesquisa e dois questionários foram respondidos por apenas dois professores. A entrevista se deu com um participante membro da coordenação da IESALFA por meio da internet utilizando-se o Skype. Utilizou-se um notebook e um software de gravação e gerenciamento de áudio para o registro da entrevista e posterior transcrição.

No projeto inicial da pesquisa, planejava-se realizar as entrevistas *online* por intermédio de interfaces encontradas na internet tais como Skype, Gtalk ou MSN³ que seriam gravadas e posteriormente transcritas. Sendo assim, o pesquisador selecionou criteriosamente

³ Interfaces de comunicação que permitem o uso de voz pela internet

as interfaces a serem utilizadas nesse processo, bem como alguns softwares que aparentemente seriam úteis no processo de gravação das entrevistas.

Já nas primeiras comunicações com o responsável pelo acesso à IES, foi informado que se pretendia realizar entrevistas com os diversos sujeitos envolvidos no processo de avaliação dos cursos. Sendo assim, a coordenação da IESALFA se prontificou a participar da entrevista desde fosse agendada uma data de acordo com a conveniência de horário de ambas as partes. O pesquisador informou que qualquer horário seria possível. Porém, em virtudes da dificuldade de horário do participante, a entrevista tardou a acontecer e só ocorreu no dia 05 de novembro. No dia e horário agendados, após os devidos cumprimentos, informou-se ao participante quais os objetivos da pesquisa, como a entrevista seria conduzida, que a mesma seria gravada e posteriormente transcrita e analisada apenas pelo pesquisador e que tais informações seriam mantidas em sigilo, garantindo-se o anonimato do participante no caso de publicação dessas informações. Após esse esclarecimento inicial, deu-se início à entrevista utilizando-se o roteiro pré-estabelecido. O participante já havia informado que seu tempo era bastante restrito. Diante disso, procurou-se ser o mais objetivo possível, mas sem deixar de se esclarecer determinadas questões. A entrevista, que foi bastante direta, com respostas rápidas e objetivas, foi posteriormente transcrita, e seu conteúdo analisado. Seu tempo de duração ficou em torno de trinta minutos.

Em relação à entrevista com os professores e equipe técnica na pesquisa, não se obteve o mesmo sucesso. No caso da IESALFA, a coordenação havia informado que não haveria problema algum no fato de o pesquisador entrar em contato direto com os professores e equipe técnica. Seria necessário apenas que o pesquisador localizasse o e-mail dos sujeitos no AVA e fizesse a solicitação. Contudo, esclareceu que alguns professores não estavam mais ministrando aula, uma vez que suas disciplinas já haviam terminado e, portanto, seria difícil conseguir a participação de todos. Apesar disso, na primeira semana de setembro, o

pesquisador entrou no AVA, localizou o e-mail de cada um dos sujeitos da pesquisa e em seguida enviou um carta convite para participação na pesquisa (APENDICE E). Contudo, não se obteve resposta. Passada uma semana, resolveu-se enviar novo convite e após mais uma semana, nada foi conseguido. Resolveu-se esperar algum tempo para se tentar mais uma vez o convite para os professores. Somente ao final de outubro, obteve-se a resposta de um professor interessado em participar. Foi então agendado um horário para a entrevista por Skype à noite por volta das 20:30, dois dias após o recebimento do e-mail e confirmação da entrevista. No dia marcado, cerca de 30 minutos antes, o pesquisador já havia organizado e checado todo o equipamento necessário, enviado o nome de usuário do Skype para o professor, e se colocado à espera do professor. Passados cerca de 30 minutos, o professor não apareceu, sendo assim, diante de tantos outros afazeres, o pesquisador, resolveu desligar todo o sistema e dar o encontro como encerrado. No dia seguinte, o pesquisador recebeu um e-mail do professor, no qual este se desculpava pela ausência alegando queda na internet no local onde se encontrava e sugeria outro horário pela manhã dali a dois dias, - o que foi prontamente aceito. Contudo, o professor não apareceu. Foram-lhes enviados mais dois e-mails, mas, não se obteve mais resposta. Nem dele, nem de qualquer outro sujeito além da coordenação e de dois professores. Todavia, diante da importância que se colocava na participação dos sujeitos para o entendimento do fenômeno estudado, resolveu-se tentar mais uma estratégia. Como não se obteve a entrevista por Skype com os sujeitos, e sabendo-se que a entrevista presencial seria quase impossível de ser realizada devido às questões já mencionadas, decidiu-se elaborar um roteiro de entrevista, nos moldes de um questionário com perguntas abertas no Google Docs, e enviá-lo por e-mail na esperança de se obter dados sobre o processo de avaliação nos AVA. Após sua elaboração, o roteiro de entrevista foi testado pelas mesmas pessoas já mencionadas, corrigido e enviado para os e-mails dos professores. Solicitou-se também, para a coordenação da IESALFA, que reforçasse o pedido

de participação junto aos sujeitos. A coordenação chegou inclusive a indicar alguns nomes de sujeitos que, acreditava, poderiam vir a participar. Contudo, diversos e-mails foram enviados e mais uma vez, não houve participação total. Apenas a participação de dois professores que responderam ao roteiro enviado.

Portanto, para a análise dos dados, utilizaram-se as transcrições da entrevista com a coordenação da IESALFA e as respostas dadas ao roteiro de entrevista pelos dois professores desta IES bem como o que foi coletado durante a observação em seu ambiente virtual de aprendizagem.

Apesar da pouca participação dos sujeitos, acredita-se que a pesquisa pode ser realizada e os objetivos atingidos por intermédio da obtenção de dados a partir das outras fontes já mencionadas.

Durante toda a pesquisa utilizou-se o diário de campo onde foram registradas as notas de campo que se referem aos “relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa ao longo da coleta e reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.150). Segundo Bogdan e Biklen (1991) os dados das notas de campo incluem as transcrições das entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Bogdan e Biklen (1991) estabelecem ser importante que após cada observação ou entrevista, o investigador escreva suas anotações. Estas devem trazer uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Além disso, como parte de suas notas, o investigador deveria registrar suas ideias, estratégias, reflexões e também os padrões que emergem à medida que conduz sua pesquisa. As anotações, que devem ser precisas, detalhadas e extensivas, constituem dois tipos de materiais: o descritivo e o reflexivo.

Com o intuito de se obter melhor compreensão sobre o fenômeno da avaliação da aprendizagem, realizou-se uma análise documental. Análise documental refere-se ao estudo

dos documentos que podem se constituir de textos, imagens, ou outros materiais audiovisuais que apresentem dados referentes ao fenômeno que se procura compreender (PRIOR, 2000). A técnica permitiu que o pesquisador coletasse dados tanto a partir do *website* da instituição assim como do ambiente virtual de aprendizagem onde os cursos se desenvolvem, contudo, de forma não intrusiva. Portanto, diversos documentos oficiais, entre estes normas, portarias e decretos que orientam o ensino a distância no país e também aqueles criados pela própria IES, tais como manuais do professor e do aluno, foram coletados tanto no site da instituição quanto na própria internet. Além destes, foram também coletados para a análise documentos criados pelos professores, alunos e equipe técnica: avisos, correspondências, notas, ementas, vídeos, material didático. Tais documentos foram selecionados em virtude de sua relevância para o atingimento do objetivo da pesquisa. Para se garantir o acesso permanente do pesquisador a tais documentos e facilitar a análise do seu conteúdo, recorreu-se ao recurso chamado informalmente de “printout” ou “print de tela”, recurso que imprime o conteúdo da tela do computador. Dessa forma, a cada entrada do pesquisador no AVA, às páginas que eram acessadas era dado o comando “printscreen”. Dessa forma as imagens da sala de aula virtual e da *webpages* da IES receberam o mesmo tratamento e, portanto, diversos arquivos em formato de PDF foram criados e salvos em pastas, etiquetados com nomes que identificavam a IES, o curso e a disciplina na qual estavam inseridos, assim como a sua natureza.

3.4 Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados realizada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa. Portanto, é coerente com a abordagem qualitativa adotada no estudo.

Dados podem advir de fontes diversas tais como transcrições de entrevistas, registro de observações, respostas a itens de perguntas abertas, imagens e vídeo com vistas a identificar mensagens explícitas ou implícitas em determinado texto (JULIAN, 2008).

Serviram de base para a análise as transcrições do conteúdo da entrevista, as respostas do roteiro de entrevista *online*, os registros feitos no diário de campo e o material encontrado na pesquisa documental. Para se analisar os dados advindos dessas fontes, adotou-se a Análise de Conteúdo definida como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que, mediante procedimentos sistemáticos e objetivos buscaria descrever o conteúdo das mensagens, permitindo ao analista a inferência de conhecimentos sobre as condições sob as quais tais mensagens foram produzidas e recebidas (BARDIN 2004). Definida como um processo intelectual, a técnica permitiu o agrupamento dos dados qualitativos em categorias conceituais (JULIAN, 2008). Sendo assim, os dados foram reduzidos e em seguida buscou-se extrair significados deles com o propósito de identificar padrões ou relações entre temas ou categorias (JULIAN, 2008). Estas são definidas por Chenail (2008) como unidades analíticas que organizam conceitualmente achados relativos a determinado fenômeno ou experiência humana sob investigação. Para Bardin (2004), categorias seriam uma espécie de classe que agruparia determinados elementos sob um título genérico em função daquilo que é comum a tais elementos.

Segundo Bardin (2004), o critério de categorização poderia ser semântico (categorias temáticas); sintático (verbos, adjetivos); lexical (classificação de palavras por sentido, por sinonímia ou sentidos próximos) ou expressivo (relativo a “perturbações” na linguagem). Adotou-se o critério semântico com suporte no referencial teórico para a realização da análise.

Julian (2008) define que as categorias podem ser definidas *a priori* quando predeterminadas em função da resposta para a pergunta de pesquisa ou ser definidas posteriormente à medida que emergem dos dados em um processo iterativo no qual o

pesquisador criaria ou revisitaria categorias previamente identificadas, as combinaria ou dividiria diversas vezes à medida que o texto vai sendo analisado. Segundo Julian (2008), ao se dar nomes às categorias, estes deveriam conter a mesma linguagem consistente com aquela utilizada no texto que está sendo analisado com vistas a se manter fiel à fonte do texto.

Para a criação das categorias nesta pesquisa buscou-se seguir os critérios de qualidade apontados por Bardin (2004): exaustão, exclusão mútua, objetividade e congruência conceitual. Buscou-se, portanto, abranger todos os dados relevantes da pesquisa; manter o mesmo princípio de classificação para organizar as categorias, não permitindo que um mesmo elemento do conteúdo apareça em categorias diferentes; criá-las de forma precisa no sentido de se evitar ambiguidade; e adaptar as categorias aos objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, a definição das categorias se deu *a priori* com base na fundamentação teórica e *a posteriori*. As categorias definidas por intermédio de indicadores baseados nos objetivos específicos da pesquisa e no referencial teórico são apresentadas no quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Dimensões e categorias da pesquisa

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Planejamento da avaliação pelos atores envolvidos	Atores Proponentes (a posteriori) Preparação do Professor (a posteriori)
Relação entre o AVA e o processo avaliativo	Recursos disponíveis; Ferramentas de Cooperação e interação; Ferramentas específicas de trabalho; Ferramentas de Coordenação; Ferramentas de Monitoramento;
Modelo avaliativo praticado na IES	Tipos de avaliação Agentes da avaliação Momentos da avaliação Feedback da avaliação Critérios Estratégias
Comparação do Modelo praticado na IES com a literatura	
Verificação da implementação do processo avaliativo sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (2009)	Objetivos da aprendizagem; Instrumentos avaliativos sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital

O processo de análise passou pelas etapas definidas por Bardin (2004): (1) a pré-análise durante a qual se organiza todos os materiais que são utilizados para a coleta de dados e que possam ajudar a entender melhor o fenômeno; (2) a descrição analítica na qual se aprofunda no *corpus* da pesquisa fundamentando-se no referencial teórico; e (3) interpretação que se refere a análise propriamente dita. Nesta pesquisa, a pré-análise ajudou na criação das categorias que por sua vez auxiliaram na interpretação dos dados coletados.

A validade e a confiabilidade são elementos essenciais na análise de conteúdo realizada em uma pesquisa qualitativa. Segundo Julian (2008) a fidedignidade e a credibilidade da análise advêm da busca pela confirmação dos dados por meio da apresentação de evidências para as conclusões tomadas e da triangulação, definida por Vergara (2006) como estratégia de pesquisa que se utiliza de diversos métodos para investigar um determinado fenômeno.

Após a explicação de como foi realizada a análise dos dados, segue-se com a apresentação das limitações desta pesquisa.

3.5 Limitações

Este estudo apresenta certas limitações gerais no que tange à metodologia adotada além de outras relacionadas com as técnicas de pesquisa e análise de dados utilizada. Segundo Ogden (2008), a pesquisa qualitativa pode ser influenciada pelo viés do pesquisador. Tal viés pode vir a comprometer a coleta, a interpretação e a apresentação dos dados e pode permear toda a pesquisa desde o momento da escolha do tópico ou da teoria que vai fundamentar a pesquisa, por exemplo, bem como a seleção e utilização dos instrumentos de pesquisa (OGDEN, 2008). Com o intuito de gerenciar esse viés, o pesquisador deveria estar autoconsciente, durante todas as etapas da pesquisa, dos seus valores e pressupostos e buscar

dados contraditórios, opor os dados encontrados e estar aberto a interpretações alternativas destes, levando em consideração sua subjetividade (OGDEN, 2008). Dessa forma, seria importante considerar a qualidade da interpretação e até que ponto esta poderia ser considerada verdadeira, correta e confiável no intuito de se preservar a sua validade e o seu rigor, que, na pesquisa qualitativa, se daria por meio da presença do pesquisador, do tipo de interação entre o pesquisador e os participantes, da triangulação dos dados, da interpretação das percepções e da descrição da pesquisa (LINDOLF; TAYLOR; 2002; MERRIAM, 2009).

Portanto, seria importante buscar diminuir as limitações trazidas pelas escolhas feitas pelo pesquisador, sejam elas ontológicas, epistemológicas ou metodológicas, em relação ao fenômeno estudado utilizando-se algumas estratégias apontadas por Merriam (2009):

- Triangulação – utilizar diversos investigadores, fontes de dados ou métodos no intuito de confirmar os achados da pesquisa;
- Checagem pelos membros – apresentar os dados e as interpretações realizadas aos que contribuiram para a sua coleta e saber se acham estes verossímeis;
- Observação de longo prazo – realizar observações de longo prazo no ambiente estudado ou repetir as observações;
- Exame pelos pares – solicitar que colegas comentem sobre o que se encontrou na pesquisa;
- Modos participativos ou colaborativos de pesquisa – envolver os participantes nas diversas fases da pesquisa, desde a escolha do assunto estudado até a elaboração do relatório final; e
- Vieses do pesquisador – tornar claros os pressupostos, a perspectiva e as orientações teóricas do pesquisador.

Com vistas a manter o rigor e a validade nesta pesquisa, que é de natureza qualitativa, buscou-se adotar as estratégias de triangulação, observação de longo prazo e os esclarecimentos dos vieses do pesquisador.

Aponta-se como limitação neste estudo, além da questão do viés do pesquisador, a impossibilidade de se entrevistar todos os atores identificados como responsáveis pela elaboração e implementação do processo avaliativo da IES. Dessa forma, informações relevantes que poderiam, por meio da entrevista estruturada com os responsáveis pelo processo, esclarecer determinadas questões relativas à avaliação da aprendizagem na IES ficaram restritas ao que foi dito pela coordenação da IES e as respostas dadas pelos dois professores que responderam ao guia de entrevista. Contudo, para minimizar essa limitação, buscou-se observar, no AVA, como a prática avaliativa foi de fato realizada e verificar, por meio de diversas leituras dos documentos encontrados, além das entrevistas com os dois coordenadores e da participação dos dois professores, como a avaliação foi conduzida.

Apesar das limitações, buscou-se utilizar as estratégias mencionadas no sentido de buscar maior explicação para o fenômeno estudado. Acredita-se que, apesar dos obstáculos, os procedimentos adotados tenham ajudado a responder à questão proposta e auxiliado na busca de uma melhor maneira de descrever o fenômeno estudado.

Após serem apresentadas as limitações deste estudo, segue-se, no capítulo seguinte, com a apresentação e a análise dos resultados.

4 Apresentação dos dados e Análise dos resultados

O objetivo deste capítulo é apresentar tanto a descrição pormenorizada dos resultados da pesquisa e sua análise interpretativa, considerada a parte central da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Sendo assim, dá-se início ao capítulo, apresentando-se a unidades de pesquisa com suas características – o AVA da IES pesquisada. Em seguida, apresenta-se a análise dessa unidade com o intuito de verificar como se realiza o planejamento da avaliação pelos professores, coordenadores e demais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem nas IES, identificar os critérios, as ferramentas e as estratégias utilizadas nos seus processos avaliativos por meio da observação dos AVA, identificar os modelos de avaliação da aprendizagem utilizados nos cursos pesquisados, comparar tais modelos com aqueles indicados na literatura especializada e finalmente, verificar como se realizaria o processo avaliativo sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital.

4.1. Caracterização do Caso Estudado

Com vistas a contextualização da pesquisa, apresenta-se abaixo a caracterização do caso estudado.

4.1.1 IES Alfa

A IES ALFA caracteriza-se como sendo comunitária com larga experiência na oferta de cursos nas mais variadas áreas do conhecimento nos níveis de graduação, pós graduação –

na especialização, mestrado e doutorado nas modalidades presencial, semipresencial e a distancia.

O curso selecionado para a realização desta pesquisa é da área de Administração. Trata-se de curso de especialização *latu sensu* completamente *online*, o que significa dizer que todas as aulas se realizam no ambiente virtual de aprendizagem criado pela equipe técnica responsável da instituição. Segundo dados encontrados no site da instituição, o curso busca atender a necessidade de educação continuada de adultos nas mais diversas áreas de atuação profissional. Para tanto, buscaria suprir tais necessidades oportunizando práticas que permitiriam o acesso do aluno ao conhecimento prático e teórico por intermédio de técnicas e ferramentas modernas.

O curso apresenta carga horária é de 360h. Estas estão organizadas em módulos agrupados por competências em três áreas distintas, mas que se pretendem complementares e está dividido em até 10 disciplinas como se pode verificar durante a fase de observação da sala de aula virtual.

O corpo docente é formado por 10 professores com formação na área, com titularidade de mestrado e doutorado, experiência em no ensino em EAD segundo dados coletados no site da IES e na entrevista com a coordenação. O curso conta ainda com uma equipe técnica e outra pedagógica que seriam responsáveis pela sua estruturação e pelo acompanhamento do processo educacional junto aos professores, oferecendo-lhes suporte na implementação das diversas atividades que venham a propor. Constatou-se a presença da tutoria que funciona como uma espécie de monitoria responsável pelo suporte ao aluno auxiliando no esclarecimento de dúvidas referentes a questões administrativas e avisos importantes, motivação, entre outras.

O corpo discente é formado por trinta (30) alunos constituído por profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como Letras, Administração, Pedagogia, entre outras. A

grande maioria deles acessa o AVA do curso a partir de municípios circunvizinhos. Contudo, há alunos que são atendidos pelo curso em outros estados da região Sul, Sudeste e Centro-oeste.

O AVA da IES ALFA foi criado e desenhado pela equipe técnica que faz parte da própria instituição. É, portanto, um ambiente virtual de aprendizagem próprio que buscaria atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem por intermédio de interfaces e recursos padronizados que segue um desenho didático que estaria fundamentado numa concepção de aprendizagem construtivista como se apreendeu a partir de informações disponibilizadas no website da IES e na entrevista com a coordenação.

O AVA é composto de ferramentas síncronas e assíncronas de cooperação e interação, ferramentas específicas de trabalho, ferramentas de coordenação e ferramentas de monitoramento e está estruturado em três módulos: dados pessoais, funcionalidades e área de trabalho. Em Dados Pessoais se encontram informações sobre os diversos usuários. Em Funcionalidades, encontram-se ferramentas que apresentam informações sobre atividades propostas, que permitem acesso aos e-mails dos diversos usuários e um espaço para que o aluno deposite seus próprios arquivos. Na área de trabalho é onde se buscaria realizar o processo de ensino e aprendizagem propriamente dito.

O quadro 08 apresenta as funcionalidades e a função que desempenham a partir das observações realizadas e dos manuais disponibilizados dentro do AVA para alunos e professores. Os nomes das funcionalidades foram alterados para se preservar o anonimato da IES observada. Contudo, foram escolhidos nomes que refletem a natureza de cada uma dessas funcionalidades acompanhados da definição de cada uma.

Quadro 08 – Funcionalidades do AVA da IES ALFA

RECURSO	FUNÇÃO
Cronograma	Ferramenta assíncrona. Espécie de calendário que apresenta um cronograma das atividades a serem realizadas no módulo. Permite que o usuário visualize as informações por dia, semana, ou mês. Por intermédio de diversos hiperlinks coloridos, o usuário acessa facilmente qualquer conteúdo disponibilizado, as atividades propostas com suas datas de início e fim, localizar o aluno em relação ao tempo do curso.
Correio	Ferramenta assíncrona que permite a troca de comunicação entre os diversos atores do processo (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-instituição). Funciona como um email comum. O aluno pode cadastrar seu endereço eletrônico particular e receber a comunicação diretamente nele. Verificou-se pouca utilização da ferramenta entre professor e aluno. Contudo, diariamente, o aluno recebe avisos automáticos sobre o que está acontecendo no ambiente.
Editais	Ferramenta assíncrona que permite comunicação entre professores e alunos e acesso aos editais de qualquer modulo ou disciplina.
Pasta aluno	Ferramenta especifica de trabalho caracterizado por espaço virtual de tamanho limitado que permite que o aluno deposite arquivos tanto do AVA quanto do seu próprio computador da forma que lhe seja conveniente.
Fórum	Ferramenta que possibilita discussões assíncronas por intermédio de trocas entre alunos e professores. As contribuições ficam registradas e permitem que o professor as acesse e venha a avaliar a aprendizagem dos alunos mediante critérios que ele pode estabelecer. As primeiras contribuições sinalizam os tópicos a serem discutidos dentro de um período de tempo. Tanto alunos quanto professores põem iniciar tópicos para serem discutidos. Permitiria heteroavaliação, coavaliação e auto avaliação (SADERLICH, 2006) confirmar ano)
Chat	Ferramenta de comunicação síncrona que possibilita a comunicação entre os participantes do curso em tempo real desde que esses a acessem simultaneamente. Possibilita questionamentos, esclarecimentos de duvidas de forma dialogada. Há chats informais que podem ser criados e acessados a qualquer momento e chats agendados pelo professor. Os chats também ficam registrados permitindo a impressão de relatórios que podem ser utilizados como ferramenta de avaliação. Permite que a mensagem seja enviada para todos ou para um participante específico.
Contatos	Funcionalidade assíncrona que lista todos os participantes do AVA permitindo a comunicação todos-todos (SILVA, 2006).
Plano de trabalho	Recurso para organização de trabalho que traz todas as informações referentes às atividades propostas para os alunos. É a partir desse plano de trabalho que se estrutura o curso em módulos, disciplinas e atividades executadas pelos alunos. Permite que o aluno tenha uma visão geral das atividades propostas e da forma como serão realizadas. O aluno tem o controle sobre todas as atividades mediante sinalizações que indicam seu andamento.
Webgrafia	é utilizado para consultar e incluir links e respectivos comentários.
Material didático online	É utilizado como suporte ao aprendizado do aluno; composto de apresentações em formato e-learning, com exercícios de fixação ao final, fichas em PDF, sugestão de material extra por intermédio de links.
Agenda de provas	Dispõe de provas online para os alunos; contem informações orientadoras sobre as provas online (titulo da prova, data, hora de início e fim, se já foi corrigida, os erros e acertos, comentários dos professores); também traz estatísticas que mostra como os alunos se saíram nas provas.
Estatísticas	Disponibilizam para os diversos participantes estatísticas sobre o acompanhamento dos mesmos durante o processo educacional. Apresentam informações sobre a participação de todos nos diversos módulos, disciplinas e atividades.
Relatórios	permite que alunos e professores acompanhem o progresso de cada um. Mostra o percentual de visitas feitas pelos alunos aos diversos recursos e atividades propostos, o tempo de permanência do aluno e a data e hora de acesso.
Dados	Traz informações sobre a sala, os professores responsáveis por sua abertura e uso.

Alterações de plano de trabalho	Em “Alterações Plano de Trabalho” você poderá encontrar todas as alterações de datas das atividades realizadas pelo professor no Plano de Trabalho traz informações referentes a alterações feitas no plano de trabalho que estrutura o curso
---------------------------------	---

Fonte: Manual do Professor

O acesso ao AVA se dá de forma simples. Antes do primeiro acesso, o usuário cadastra seu perfil e recebe um *login* ou nome de usuário e uma senha secreta. Ao entrar no ambiente, o aluno recebe informações relativas ao funcionamento do curso bem como informações sobre outros cursos oferecidos pela instituição. Na página inicial, o aluno visualiza a área de trabalho e as funcionalidades dispostas. Para acessar cada uma das funcionalidades, basta que o aluno clique sobre os respectivos links de acesso.

Dentre as funcionalidades encontradas, o Plano de trabalho é a que vai orientar o aluno. Ao acessá-la, o aluno visualiza um documento que traz de forma detalhada, informações sobre o nome do curso, a disciplina, carga horária, o corpo professor, a ementa, as competências e habilidades por meio de objetivos instrucionais que se espera que os alunos atinjam ao final do período didático. O plano, portanto, permite ao aluno conhecer as diversas atividades elaboradas pelo professor sob orientação da coordenação e equipe técnica sejam estas atividades avaliativas ou não, além de informações sobre o período de entrega, temas a serem estudados, descrição das atividades, material de apoio ao aluno, o peso de cada avaliação, a data e a forma de entrega das atividades.

4.2 Apresentação e Análise dos dados IES ALFA

Apresentam-se, nas subseções seguintes, as análises dos dados coletados na IES ALFA. Estas são apresentadas na ordem em que os objetivos foram propostos.

Foram analisados, além do manual do aluno e do professor, de informativos na *webpage* da instituição, os Planos de Trabalho das dez disciplinas ofertadas pelo curso.

4.2.1 Planejamento da avaliação pelos atores envolvidos no processo

Apresentam-se a seguir as categorias definidas a priori e a posteriori de análise dos dados acerca do planejamento da avaliação evidenciados pelas observações e pelo relato dos participantes. São explicitados os Atores Proponentes – os responsáveis pelo planejamento do processo avaliativo na IES em nível macro referente aos legisladores do processo em âmbito oficial, em nível meso referente aos proponentes no âmbito da IES e em nível micro no âmbito da sala de aula; e a Preparação do professor para o processo de avaliação da aprendizagem na sala de aula virtual.

Observou-se, com base na realização da pesquisa documental e na entrevista com a coordenação, que a elaboração e a implementação do processo de avaliar a aprendizagem dos alunos realizada pela instituição passam por um processo sistemático que envolve a participação de diversos atores, sejam eles proponentes ou avaliadores diretos, mediante o cumprimento de diretrizes que advém de normas internas que, por sua vez, buscam estar de acordo com a legislação brasileira que rege o funcionamento de cursos a distância no país.

4.2.1.1 Atores Proponentes

A análise da entrevista, do guia de entrevista *online*, e dos documentos coletados permitiu identificar os proponentes do processo avaliativo nos níveis macro, meso e microsocial (ALFONSO, 2003). Identificaram-se em nível macro, os órgãos oficiais a quem compete o estabelecimento de normas para a modalidade de ensino a distância e em nível meso, a IES estudada representada pelo Conselho Acadêmico, pela Diretoria de Tecnologias Educacionais e pela Pró-Reitoria Acadêmica, cabendo a esses três últimos, segundo resolução interna da IESALFA, a função de avaliar os projetos educacionais, de verificar se os requisitos para o funcionamento do curso estão em conformidade com a legislação vigente e de realizar o acompanhamento didático. Em nível meso e micro, ao mesmo tempo, foi

identificado o professor uma vez que ele atua como proponente tanto na elaboração quanto na implementação do processo avaliativo.

Pelo que se constatou nas observações, os proponentes dos três grupos dialogam entre si, seguindo, contudo uma hierarquia no planejamento da avaliação que é realizado respeitando-se o que estabelecem os dispositivos legais (nível macro) e as resoluções internas da IES (nível meso) que por sua vez fundamentam as tomadas de decisão do professor em relação a avaliação dos seus alunos (nível micro).

Os cursos de pós-graduação a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso (Resolução N^o1, de 8 de Junho de 2007 que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização) (Nível macro)

A verificação do aproveitamento do aluno deve ser feita ao longo do curso, mediante avaliação única ou em partes, compreendendo notas de acordo com a determinação de cada projeto. (Resolução interna da IESALFA artigo oitavo) (Nível meso)

O resultado final do aproveitamento dos alunos deve ser expresso por meio de notas graduadas de zero a dez, permitindo-se a fração decimal.(Resolução interna da IESALFA artigo oitavo, parágrafo primeiro) (Nível meso)

As provas devem ser presenciais (Resolução interna da IESALFA artigo oitavo, parágrafo segundo). (Nível meso)

A aprovação do aluno se dá mediante requisitos tais como o desenvolvimento de atividades propostas, obtenção de média mínima de 7,0 pontos em todas as disciplinas e a realização de avaliações presenciais, devendo os resultados de essas avaliações prevalecerem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação. (Resolução interna da IESALFA artigo oitavo, parágrafo nono). (Nível meso)

A partir da análise desses trechos constatou-se que o planejamento da avaliação na IES ocorre em função das resoluções que normatizam *a priori* como deve ser realizado o processo avaliativo na modalidade de ensino a distância adotada pela IES. Verificou-se que o planejamento ocorre mediante exigências que preveem desde a utilização dos instrumentos avaliativos (“provas presenciais”, “atividades propostas”), ao momento e o acompanhamento da avaliação (“ao longo do curso”, “avaliação única ou em partes”), até os critérios (“notas”, “notas de 0 a dez, permitindo a fração decimal”) em um nível de exigência tal que lembra Moran (2009, p.66) quando diz que a “legislação da educação é bastante detalhista e restritiva”.

Em conformidade com as exigências trazidas pelos órgãos reguladores e pelas resoluções internas da IES, constatou-se, a partir das observações e da entrevista, que os proponentes de nível meso e micro articulam-se no sentido de definir como o processo avaliativo deverá ocorrer formando uma equipe multidisciplinar responsável pela estruturação do curso, orientação e suporte ao professor como sugere a fala da Coordenação da IESALFA:

Tem uma equipe de designers instrucionais que atua no suporte a organização do curso, além do direcionamento que eu dou, existem esses designers instrucionais que acabam dando esse direcionamento. Então, o professor tem todo o suporte pra elaboração do plano do módulo. Então, eles colocam em linhas gerais a atividades com o conteúdo a ser trabalhado, esse designer instrucional sugere a melhor forma de colocar isso (ENTREVISTA COORDENAÇÃO IESALFA)

O professor, identificado como dito anteriormente, como proponente de nível meso e micro, uma vez que ele participa do processo de elaboração e implementação da avaliação da aprendizagem, discute com os demais proponentes como será estruturada a sua disciplina como se vê na fala da coordenação:

O próprio professor do módulo discute comigo, como é que vai ser o modelo do módulo que vai ser trabalhado (ENTREVISTA COORDENAÇÃO ALFA1).

O professor tem todo o suporte pra elaboração do do do plano do módulo então, eles colocam em linhas gerais a atividades com o conteúdo a ser trabalhado (ENTREVISTA COORDENAÇÃO ALFA1).

Pelo que se constatou a partir das observações, uma vez definidas todas as questões referentes ao funcionamento da disciplina, a equipe elabora o Plano de Trabalho que estrutura todo o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente o processo avaliativo por módulo no curso. No plano estão previstas atividades avaliativas formadas por trabalhos e exercícios de fixação, testes, provas *online* e presenciais, momento da avaliação, tempo de duração, prazos de entrega e critérios avaliativos. É, portanto, pautado nesse plano de trabalho que o professor efetivará a sua prática avaliativa.

Segundo o COORDENADOR da IESALFA, “o professor tem liberdade total pra sugerir um modelo diferente”. Contudo, apesar da alegada autonomia outorgada ao professor para alterar o módulo, como se viu na fala da Coordenação, percebeu-se, tanto por meio das observações no AVA, quanto da análise dos Planos de Trabalho, que o curso segue uma estruturação rígida que oferece aos professores as mesmas ferramentas módulo a módulo. Isso sugere certo engessamento que limitaria o professor a elaborar e implementar a avaliação da aprendizagem dentro daquilo que os proponentes normatizam uma vez que todas as propostas do professor passariam pelo crivo dos proponentes para ver se estão de acordo com as propostas do curso e se atendem as normas estabelecidas. A fala da COORDENAÇÃO da IESALFA evidencia isso:

Obviamente o professor tem liberdade pra sugerir uma mudança nessa estrutura. Mas a gente sugere, sim, e os designers instrucionais atuam com o professor verificando se está sendo cumprido ou não. (ENTREVISTA COORDENADOR ALFA1)

A gente dá uma orientação sobre o peso, táh, mas ele que define. Até a gente faz isso pra poder.. não deixar tão engessado. Tah, por que o modulo tem uma dinâmica diferente um pouco do outro e o professor tem uma certa liberdade pra poder colocar sua dinâmica dentro do modulo ne (ENTREVISTA COORDENADOR ALFA1)

A resposta de um participante ao guia de entrevista enviado *online*, PROFESSORIESALFA01, evidencia o controle mantido pela instituição em relação ao processo avaliativo praticado pelo professor. Segundo o participante:

Há uma “supervisão dos professores, que acompanha o que está sendo postado e como está o processo de avaliação. Quando isso não ocorre de maneira fluída e contínua, recebemos advertências. (PROFESSORALFA01).

A análise dos Planos de Trabalho de cada professor permitiu constatar que boa parte dos professores estrutura o processo de avaliação da mesma forma, utilizando-se dos mesmos elementos disponíveis para conduzir o processo. Acredita-se que isso possa ter relação com questões tais como o controle que a IES exerceria sobre as decisões tomadas pelo professor – controle esse, que adviria da busca em se atender à legislação e às normas, que, como dito anteriormente, poderia trazer engessamento para o processo. Ou questões ligadas à preparação do professor para a condução do processo avaliativo ou ao seu conhecimento em relação a maneiras diferentes de avaliar a aprendizagem além daquelas apresentadas pela IES ou, ainda, à falta de motivação do professor para buscar formas alternativas de avaliar uma vez que as já sugeridas pelos proponentes de nível hierárquico mais elevado seriam suficientes. Seja qual for o caso, acredita-se que a instituição tem responsabilidade no processo avaliativo, não só como proponente e reguladora do processo mas também na função de acompanhar o processo junto ao professor. A esse respeito, lembra-se Arredondo e Diago (2003, pg. 510) quando ressaltam que:

Em toda organização, a cúpula dirigente tem uma responsabilidade e capacidade de decisão fundamental para seu funcionamento. Se a equipe diretiva do centro não mantém uma atitude de transformação e melhora, é difícil fazer com que a prática avaliadora tenha um desenvolvimento mais formativo. A implantação de propostas inovadoras em uma instituição depende, em grande parte, da capacidade de liderança e estímulo que os responsáveis máximos desenvolvam nos diferentes setores da comunidade educacional, particularmente o corpo professor.

4.2.1.2 Preparação do professor para o processo avaliativo

A categoria Preparação, definida a partir das análises, diz respeito à preparação do professor para conduzir o processo de avaliação da aprendizagem na EAD *online*. Em vista disso, buscou-se conhecer como se daria a preparação do professor em termos de utilização das técnicas, estratégias e instrumentos utilizados no processo avaliativo em sala de aula virtual uma vez que esse difere daquele que ocorre na modalidade presencial.

Segundo relato da Coordenação da IESALFA, os professores que atuam nos cursos a distância ofertados pela instituição seriam escolhidos em função de sua habilidade para trabalhar nessa modalidade, pois, segundo a Coordenação, nem todos teriam tal facilidade. Dessa forma, a Coordenação elegeria, dentro do grupo de professores que atuam no ensino presencial, aqueles professores que demonstram ter uma “melhor noção, um perfil melhor para trabalhar nos cursos a distância” (COORDENAÇÃOALFA01). Com vistas a preparar o professor, haveria uma espécie de treinamento em virtude de os professores escolhidos advirem em sua grande maioria do ensino presencial com pouca ou nenhuma formação para trabalhar no ensino *online*.

Com base na entrevista com a coordenação e no guia de entrevista enviado *online*, constatou-se que a preparação do professor se daria informalmente, por meio de orientação dos Proponentes de nível meso ou seja pela equipe multidisciplinar formada pela Coordenação e pela equipe de desenho instrucional da IES e, formalmente, realizada por intermédio de um curso de formação oferecido pela própria IES. Ao ser indagado sobre se o professor que atua na EAD *online* da IES receberia alguma espécie de preparação para conduzir o processo avaliativo na sala de aula virtual, a Coordenação da IESALFA afirmou que os mesmos recebem uma espécie de treinamento oferecido em cursos de formação pela própria IES, como se pode ver no seguinte trecho “a própria instituição oferece cursos de formação tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto no planejamento e no

acompanhamento de cursos online.” (COORDENAÇÃO IESALFA). Ao se analisar a fala da Coordenação da IESALFA1, percebeu-se que a Coordenação menciona preparação para trabalhar na EAD a distância, mas não a preparação para a avaliação da aprendizagem nessa modalidade, que é o que foi realmente perguntado. Infere-se que ao responder a pergunta, a Coordenação acredita deixar implícito que, ao fazer o curso, o professor estaria apto a trabalhar na modalidade, uma vez que receberia preparação em relação a todos os elementos necessários para o seu funcionamento, incluindo-se aí, o processo avaliativo. Contudo, ao ser indagado sobre essa mesma questão na guia de entrevista enviada *online*, o participante, PROFESSOR IESALFA02, respondeu que “A equipe pedagógica que analisa o plano de trabalho realiza alguns questionamentos quanto ao tempo necessário e material de apoio, mas não existe uma formação específica para tal.”.

Segundo a COORDENAÇÃO da IESALFA, além de um curso de capacitação oferecido pela IES, o professor receberia orientação sobre o processo avaliativo por intermédio de um manual elaborado pela equipe multidisciplinar, como se pode ver no seguinte trecho:

Não há um projeto como num curso de graduação. Não ta definido em detalhes. Tem um manual para os cursos de pós-graduação que dão orientações gerais, e tem o próprio projeto do curso que direciona como vai ser o objetivo, como vai ser trabalhada a avaliação, quais serão os pesos da avaliação. Essas informações estão no site no momento da inscrição.(ENTREVISTA COORDENAÇÃO IESALFA).

Pressupõe-se, a partir da análise dos dados, que o curso de preparação do professor para o processo avaliativo na IES diz respeito a sua tomada de conhecimentos sobre a forma como a avaliação deve ser realizada. Sendo assim, o professor tomaria conhecimento sobre questões técnicas envolvidas no processo avaliativo: quantas e quais atividades, trabalhos ou instrumentos ou quais os critérios o professor deveria utilizar na avaliação e como esses seriam inseridos no sistema. Inferiu-se que não há uma preparação no sentido de levar o professor a refletir sobre como o ato avaliativo que realiza tem implicações no processo de

ensino e aprendizagem. Em relação a isso, acredita-se que as escolhas feitas pelo professor em relação à avaliação da aprendizagem deveriam estar fundamentas não apenas em conhecimentos técnicos que lhe permitiram disponibilizar, por exemplo, uma prova com questões de múltipla escolha em um momento, ou propor um trabalho individual ou em grupo, ou uma atividade avaliativa com esse ou aquele peso como orientado pela instituição uma vez que o ato de avaliar não seria uma ação puramente técnica mas humana impregnada de valores éticos e estéticos (SARDELICH, 2006). Nesse sentido, concorda-se com Arredondo e Diago (2003, p.472) quando dizem que:

É necessário promover situações que favoreçam a mudança atitudinal com a segurança de que a nova prática de avaliação não seja definida pelo conhecimento de tecnologias avaliadoras, que sempre é conveniente aprender e dominar, mas pelo desenvolvimento nos professores de atitudes favorecedoras da mudança na forma de avaliar os alunos.

O quadro 11 a seguir apresenta sucintamente os resultados discutidos.

Quadro 11 – Planejamento da avaliação

ATOR(ES) PROPONENTE(S)	NÍVEL	FUNÇÃO (ÕES)	INSTRUMENTO(S) DE CONTROLE DO PLANEJAMENTO
Órgãos oficiais	Macro	- Estabelecer normas para a modalidade de ensino a distância	- Normas - Dispositivos legais
Conselho Acadêmico	Meso	- Avaliar os projetos educacionais - Verificar se os requisitos para o funcionamento do curso estão em conformidade com a legislação vigente - Realizar o acompanhamento pedagógico	- Resolução interna - Manual do professor
Diretoria de Tecnologias Educacionais			
Pró-Reitoria Acadêmica			
Professor(es)	Meso	- Elaborar o planejamento da avaliação	- Plano de Trabalho - Instrumentos e atividades avaliativas
	Micro	- Implementar a avaliação em sala de aula	

Após apresentação das categorias relativas aos proponentes do processo avaliativo na IESALFA e a preparação do professor para tal processo, segue-se com a apresentação da relação entre as funcionalidades disponibilizadas no AVA e o processo de avaliação da aprendizagem.

4.2.2 Relação entre o AVA e o processo avaliativo

Apresentam-se a seguir as categorias de análise dos dados acerca da relação entre o AVA e o processo avaliativo evidenciados pelas observações e pelo relato dos participantes. São explicitados os Recursos disponíveis – os recursos utilizados que, direta ou indiretamente, auxiliam no processo avaliativo em nível micro. E as subcategorias Ferramentas de cooperação e interação, Ferramentas específicas de trabalho, Ferramentas de coordenação e Ferramentas de monitoramento.

4.2.2.1 Recursos disponíveis

A categoria Recursos disponíveis engloba as ferramentas que podem ser utilizadas direta ou indiretamente no processo avaliativo. Considera-se que estas, apesar de não terem sido criadas, originalmente, com propósitos avaliativos, podem vir a auxiliar o professor na tarefa de avaliar a aprendizagem dos seus alunos (SADERLICH, 2006).

Observou-se que o AVA onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem na IES, conta com diversas ferramentas apontadas pela literatura como sendo essenciais ao funcionamento do processo (GOMES, 2007).

Por meio da observação do AVA e dos 10 (dez) Planos de Trabalho analisados, constatou-se que as Ferramentas de cooperação e interação são as mais utilizadas na condução de atividades realizadas com objetivos avaliativos. Entre tais ferramentas, percebeu-se que o Fórum foi o mais utilizado.

4.2.2.2 Ferramenta de cooperação e interação: Fórum

Ao se observar as interações ocorridas nos diversos fóruns propostos no curso, teve-se como objetivo verificar de que forma o Fórum se prestaria a propósitos avaliativos

(SADERLICH, 2006). Observou-se que o curso oferece dois tipos de fórum: de Dúvidas e de Discussão. Constatou-se que estes foram utilizados para discussões de questões relativas a apresentação do curso; administrativas, esclarecimentos de dúvidas quanto ao curso, aconselhamentos, troca de experiências, suporte ao aluno, encorajamento e motivação, esclarecimentos de dúvidas em relação a assuntos da disciplinas, estímulo a participação e a trocas, perguntas norteadoras e a avaliação.

Observou-se, com base na análise dos planos de trabalho, e no próprio AVA, que a maior parte dos professores utilizou a ferramenta Fórum com propósitos avaliativos. Constatou-se que a utilização do fórum ocorre sob orientação dos proponentes da IES cabendo ao professor decidir, juntamente com a equipe, a quantidade de vezes que utilizaria a ferramenta, a distribuição dos pesos, os temas e perguntas norteadoras a serem propostos para os alunos.

Constatou-se, com base na observação de cada módulo, que para fins de avaliação da aprendizagem, os professores propuseram atividades que utilizavam a ferramenta para discutir questões relativas ao conteúdo que se estava sendo estudado. Para motivar a discussão, percebeu-se que os professores lançavam questões norteadoras ou temas que deveriam ser comentados pelos alunos. Estes, por sua vez, deveriam postar comentários próprios e eram lembrados de que deveriam comentar, também, as contribuições dos colegas, dentro de um período de tempo estipulado pelo professor, como se pode ver nos seguintes trechos:

Participe do fórum de discussão apresentando o seu entendimento sobre a “Implementação Estratégia” no seu contexto de trabalho. Atenção: Além de responder o tópico, você deverá inserir comentários nas contribuições dos seus colegas. Postar sua contribuição até ****. Após essa data o sistema bloqueia automaticamente as postagens devido ao encerramento do prazo.
FORUM DISCIPLINA01

Participe do fórum de discussão apresentando o seu entendimento sobre os diversos mapeamentos realizados nos exercícios 1, 2, 3 e significado estratégico na gestão de portfolio e de escritórios de projetos, respondendo também se a organização na qual você trabalha pratica efetivamente a gestão estratégica. Atenção: Além de responder o tópico, você deverá inserir comentários nas contribuições dos seus colegas. Postar sua contribuição ate

*****. Após essa data o sistema bloqueia automaticamente as postagens devido ao encerramento do prazo. FORUM DISCIPLINA05

Participe do fórum de discussão apresentando o seu entendimento sobre a temática estudada nesta unidade destacando alguma experiência que você tenha vivido (ou vive) e que coloca em questão a relação entre coerção e consciência moral. Atenção: Além de responder o tópico, você deverá inserir comentários nas contribuições dos seus colegas. Postar sua contribuição até *****. Após essa data o sistema bloqueia automaticamente as postagens devido ao encerramento do prazo. FORUM DISCIPLINA06

A critério do professor, mas sob orientação dos proponentes, as atividades no Fórum recebem um peso, que, se constatou, variava entre 5 e 10% a ser lançado sobre a participação e contribuição do aluno. Contudo, não ficou evidente qual o critério que o professor utilizaria para avaliar esses dois elementos já que os pesos referem-se à atividade como um todo: se utilizaria critérios quantitativos ou qualitativos, tais como quantidade de comentários, frequência de participação, qualidade das contribuições, se estas seriam bem fundamentadas, por exemplo. E, se esses critérios seriam informados aos alunos para que estes se preparassem adequadamente. Acredita-se que ao propor atividades avaliativas, o professor deveria deixar claro para o aluno os objetivos do uso do instrumento por ele selecionado e os critérios a serem utilizados na avaliação. Dessa forma, o aluno teria como saber o que dele se espera e, portanto, poderia tomar as decisões necessárias acerca de sua aprendizagem e o professor poderia argumentar com o aluno sobre as tomadas de decisão relativas à avaliação do aluno.

Segundo Kratochwill e Silva (2008) o fórum permitiria maior facilidade para o professor fazer suas observações em relação à participação e contribuição dos alunos em virtude do tempo em que o fica aberto. Por ser assíncrono, e ficar disponível por um período maior de tempo, o professor teria oportunidade de acompanhar o andamento das discussões, as trocas, as interações entre os participantes. Dessa forma, o professor poderia avaliar melhor a contribuição de cada aluno, os comentários deles sobre as contribuições dos colegas, e a fundamentação das suas ideias, se estas eram bem fundamentadas ou não, por exemplo.

Contudo, com base nas análises dos fóruns e nos relatórios que guardam os registros de todos os eventos ocorridos no AVA, constatou-se, ao se comparar a utilização da ferramenta proposta ao longo dos diferentes módulos, que o uso da ferramenta com propósitos avaliativos apresenta diversos desafios para o professor. Antes de tudo, observou-se que a participação dos alunos deu-se de forma irregular. Em alguns fóruns, percebeu-se que boa parte dos alunos participou e em outros que essa participação foi menor.

A análise do uso da ferramenta com base nas observações, também fez perceber que, em virtude da sua característica assíncrona, o fórum permite que o aluno revise sua própria participação e a qualidade das suas contribuições e ao fazê-lo, o aluno venha a refletir sobre sua própria aprendizagem (Autoavaliação). Além do mais, o aluno também poderia ser convidado pelo professor a refletir sobre a participação e a contribuição dos outros participantes (Coavaliação) (KRATOCHWILL; SILVA, 2008). Não se observou, contudo, a utilização da ferramenta para conduzir propostas de avaliação como as apontadas acima. Observou-se que, no curso alvo desta pesquisa, apenas o professor é quem realiza o processo avaliativo (Heteroavaliação). Mas, para que possa implementar essas formas de avaliação, é preciso que o professor, antes de mais nada, as conheça. Daí a importância de sua preparação.

Constatou-se, por intermédio das observações, que houve subutilização do fórum enquanto ferramenta avaliativa. Diante das possibilidades apresentadas pela ferramenta, acredita-se que esta pode vir a ser uma útil na condução da avaliação da aprendizagem dos alunos. Seu caráter assíncrono e dialógico abriria espaço para formas alternativas de avaliação (auto e coavaliação) além daquela feita apenas pelo professor permitindo um processo avaliativo formativo. Todavia, para que a ferramenta venha a ser utilizada nesses moldes, acredita-se que o professor é peça fundamental na proposição de modelos diferentes de avaliação, afinal, é ele quem está em contato direto com os alunos, e teria condições de estimular os caminhos e a construção do processo (KRATOCHWILL; SILVA, 2008). A

ferramenta não funciona por si só. É o professor, munido de conhecimentos técnicos e pedagógicos, que poderia implementar o uso da ferramenta com propósitos avaliativos. Nesse ponto, concorda-se com Arredondo e Diago (2003) quando ressaltam que, seja qual for a atividade de avaliação, é professor quem programa o que vai ser avaliado e planeja como vai fazer isso, e o aluno, por sua vez, tenta ir na direção do que o professor lhe mostra. Considera-se que a instituição também tem sua responsabilidade na proposição de modelos avaliativos que contemplem formas diversas de avaliar uma vez que é ela quem define o modelo e juntamente com o professor planeja e o ajuda a executar o planejamento do processo avaliativo.

4.2.2.3 Ferramenta de cooperação e interação: Chat

De característica síncrona, o que implica que alunos e professores devem acessá-la em ao mesmo tempo em horário pré-estabelecido, a ferramenta Chat pode ser útil no processo avaliativo na medida em que o professor tem como resgatar as diversas trocas ocorridas entre os participantes uma vez que estas ficam registradas na sala virtual e avaliar a participação e também a contribuição dos alunos. Constatou-se, contudo, com base nas observações realizadas no AVA e nos Planos de trabalho que o chat foi uma ferramenta pouco utilizada pelos professores com propósitos avaliativos.

Com base na análise documental do manual do professor, verificou-se que os chats poderiam ser agendados em comum acordo entre professores e alunos, ou criados pelos próprios alunos, que o período de duração de cada chat é de cerca de uma hora. Em virtude da necessidade de participação simultânea de professor e alunos, os chats eram oferecidos em duas opções de horário. O trecho abaixo ilustra como um dos professores propôs a utilização da ferramenta:

Participe de um dos chats agendados nos dias **** e **** das 20h às 21h colocando sua experiência e contribuições de aprendizado decorrentes da

experiência na elaboração do projeto ***. Os pontos norteadores de reflexão para este Chat estão descritos nos itens abaixo. Importante: o período de duração do Chat é de 1h (das 20h às 21h). Os alunos poderão escolher uma das datas para participar do chat de acordo com sua disponibilidade. (CHATDISCIPLINA04)

No Chat acima, o professor informou o peso da atividade (5%) e os critérios (participar do chat com suas contribuições).

Observou-se que os chats foram utilizados no curso para o esclarecimento de dúvidas, revisão de assunto dado, *feedback* para o aluno e até mesmo questões administrativas dependendo do tipo de chat proposto. O Chat apresentado no trecho acima, foi o único utilizado com propósitos avaliativos (MARTINS et al., 2006).

.Concluiu-se, assim, mediante observação no AVA, que o uso do Chat com propósitos avaliativos apresenta diversos desafios. Entre tais desafios, aponta-se a dificuldade de acompanhar a participação e as contribuições dos alunos uma vez que as trocas entre os participantes vão acontecendo de forma desordenada à medida que o bate-papo se desenvolve.

Contudo, acredita-se que o Chat pode contribuir para que o professor venha a coletar dados da aprendizagem do aluno caso sejam utilizados os registros que ficam disponíveis após o encerramento do uso da ferramenta. O professor poderia, por exemplo, conduzir uma análise do conteúdo das conversas, o que lhe permitiria fazer observações com vistas a avaliar a produção do aluno. Todavia, com base nas observações realizadas, pode-se pressupor que esta é uma tarefa difícil e que tomaria bastante tempo do professor, principalmente ao se levar em consideração a quantidade de alunos matriculados (MARTINS et al., 2006).

4.2.2.4 Ferramentas específicas de trabalho

As ferramentas específicas de trabalho, segundo Gomes (2009) referem-se aos recursos que permitem com que o aluno faça anotações, referências a partes específicas do

curso; acrescente arquivos de diferentes mídias (Diário de bordo); colete e apresente trabalhos realizados ao longo do curso (Portfólio); apresente graficamente alguma ideia textual (Mapas conceituais). Seriam ferramentas úteis no processo de aprendizagem do aluno uma vez que permitem que este produza com base no conhecimento que vai adquirindo, comente sobre sua própria produção, exponha o produto do seu aprendizado para a comunidade. Acredita-se que, se realizadas dentro desses moldes, seriam ferramentas úteis no acompanhamento realizado pelo professor em relação ao processo avaliativo do aluno.

Observou-se que se dispõe de uma ferramenta chamada Blog. Mas, não se constatou sua utilização. Sendo assim, a partir das observações realizadas no AVA, não ficou evidente o uso de tais ferramentas. Não se observou qualquer proposta de atividade, seja com propósitos avaliativos, ou não, que se referisse ao uso de ferramentas semelhantes às aqui descritas.

4.2.2.5 Ferramentas de coordenação

Estes recursos dizem respeito ao material de apoio selecionado pelos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem que permitem estruturar o curso. Entre eles, Gomes (2009) destaca o Material de apoio, os tutoriais ou guias para se dar informações específicas para o aluno, apresentar o curso, informar sobre as atividades, a estrutura do curso, objetivos, regras a serem seguidas dentre outras.

Constatou-se, mediante observação no AVA, que se dispõe para o professor e para o aluno de recursos com objetivos tais como os apontados acima. Entre estes, observou-se o uso do recurso Plano de Trabalho, cujo objetivo seria disponibilizar para o aluno a proposta do curso, e entre outras coisas, as formas de avaliação permitindo que este tenha controle sobre o andamento do curso e se programe com antecedência.

Outro recurso importante é o Material didático *online*. Observou-se que o recurso busca apresentar o conteúdo a ser trabalhado de forma dinâmica. Ao acessá-lo, abre-se, para o

aluno, uma página em separado contendo informações quanto ao módulo estudado, os objetivos da aprendizagem, o tempo médio de estudo e o grau de dificuldade sugerido, a referência aos criadores do módulo, os pré-requisitos necessários para participar do módulo, e uma sugestão de bibliografia. O aluno, por meio de botões e hiperlinks avança ou retrocede, página a página, e vai tendo contato com o conteúdo que fundamentaria tanto o seu conhecimento quanto as contribuições que deve dar nos fóruns e chats. Após ter chegado ao final de determinado tópico, e à medida que avança nas páginas, surgem pequenos testes com quantidades variadas de questões do tipo múltipla-escolha ou verdadeiro ou falso. Ao responder as questões, o aluno clica em um botão e então surge um personagem animado – uma prancheta sorridente – que diz se o aluno errou ou acertou. Caso acerte, o personagem sorri e oferece ao aluno outra pergunta. Caso erre, o aluno pode pular para outra pergunta ou continuar tentando. Nesse caso, surge o personagem zangado, indicando um “não” com o dedo indicador em riste.

Acredita-se que tal construção do material didático, assemelha-se a cursos no formato *e-learning* característicos de cursos ofertados quando do início da internet, que muitas vezes eram oferecidos em Compact Discs (CD) nos quais o aluno estudava sozinho em seu próprio ritmo. A presença do personagem que sorri quando o aluno acerta e fica zangado quando este erra, faz lembrar a aprendizagem por estímulos externos própria do behaviorismo com suas punições e recompensas. Dessa forma, constata-se que o curso se fundamenta em princípios construtivistas, mas traz resquícios de uma abordagem comportamentalista. Em termos de avaliação da aprendizagem, a distribuição do material que permite que aluno estude em seu próprio tempo e os pequenos testes oferecidos, seriam ferramentas úteis para a auto-avaliação do aluno. Na medida em que responde às questões, ao acertar ou errar, e receber um retorno rápido, ele teria a oportunidade de rever tópicos, tirar dúvidas no próprio material e caso não conseguisse esclarecê-las, poderia fazer suas anotações, observações etc. e apresentá-las para

o professor posteriormente ou discuti-las com os colegas. Vale lembrar que o professor tem controle sobre o acesso do aluno ao material didático podendo assim acompanhá-lo e orientá-lo, se for o caso. Contudo, os testes que surgem no material didático não geram relatórios para o professor. Somente o aluno tem acesso aos resultados. Acredita-se, também, que o importante é o uso que se faz do conteúdo após o aluno ter acessado o material didático. Embora este tenha um viés comportamentalista, o conteúdo é trabalho em outros momentos ao longo do módulo, nos fóruns e chats, o que permitiria a construção do conhecimento mediante a troca e o compartilhamento de ideias. Além disso, observou-se que diversos professores disponibilizam material de estudo complementar para o aluno por meio de links para sites fora do ambiente, ou arquivos para os alunos. Dessa forma, o conteúdo é enriquecido e o aluno conta com outras fontes de conhecimento além daquelas disponibilizadas no material didático.

Observou-se ainda, entre as ferramentas de coordenação, a Agenda de Prova que permite que o aluno se organize para as provas que tem que fazer. E a ferramenta Webgrafia que é uma espécie de biblioteca de links onde se podem sugerir links para material fora do curso e comentários sobre os mesmos.

4.2.2.6 Ferramentas de monitoramento: Relatórios de Acesso, Relatório de Notas

Observou-se que no AVA do curso pode-se dispor de uma série de recursos que permitem que se trace o percurso do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Estes recursos dizem respeito aos diversos relatórios que ficam disponíveis para o professor e alguns, para os alunos. A critério do professor podem ser gerados estes relatórios em valores absolutos ou estatísticas percentuais que indicam os locais que o aluno visitou assim como os

recursos que acessou ou um relatório mais específico gerado sobre a participação dos alunos em um chat que traz a quantidade de contribuições feitas pelos participantes.

Observou-se que além do Relatório de Acesso, pode ser gerado um Relatório de Provas e o Relatório de Notas. Tais relatórios permitem ao professor ter uma visão geral e individual do desempenho dos alunos tanto por prova realizada quanto por questão respondida, caso esta seja tipo múltipla-escolha ou verdadeiro ou falso. O Relatório de Prova pode ser geral. Nesse último caso, o professor pode acompanhar o desempenho dos alunos questão por questão e identificar aquelas que tiveram mais erros e acertos.

Constatou-se por meio da análise dessas ferramentas que, apesar do seu caráter eminentemente quantitativo, ainda assim, o professor teria como acompanhar o desenvolvimento do aluno no curso na medida em que os dados apresentados nos relatórios serviriam como indicadores da participação e assiduidade do aluno no curso. Dessa forma, o professor, diante desses dados, identificaria aqueles alunos cujo acesso aos elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem tem sido deficientes e procurar encontrar suas causas junto com o aluno. Ao fazê-lo, o professor estaria ajudando o aluno, orientando-o, estimulando-o a continuar seu processo de aprendizagem no curso – o que, acredita-se, estaria dentro das propostas de uma avaliação formativa. Além disso, o professor poderia utilizar esses dados para conduzir o processo de feedback com o grupo - ou aluno em particular – sobre seus erros e acertos, dificuldades e facilidades. Acredita-se que esta seria uma oportunidade importante para o aprendizado do aluno e também para o professor na medida em que o aluno também poderia ser convidado a fazer comentários sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor, ou mesmo sobre seu processo avaliativo. Nesse caso, a avaliação seria formativa para os diversos participantes do curso, alunos e professores. Entretanto, não foi observado, pelos meios adotados na pesquisa, qualquer indício de que o acompanhamento do aluno tenha sido feito por intermédio do uso desses recursos.

Constatou-se, com base na análise do uso dessas ferramentas oferecidas no AVA da IES, que elas podem vir a ser utilizadas como auxiliares no processo de avaliar a aprendizagem dos alunos uma vez que possibilitam o controle da participação do aluno e da assiduidade da entrega das atividades. Contudo, tais recursos seriam insuficientes na identificação do progresso do aluno e de suas dificuldades (SANTOS, 2008).

Observou-se que o AVA apresenta uma série de recursos essenciais para o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem e que, do conjunto desses recursos, há algumas ferramentas que poderiam auxiliar o professor no processo avaliativo. Contudo, tais recursos, por si só, não conduzem o processo. Prescindem da mediação do professor sem a qual seria difícil a implementação de um modelo de avaliação formativa.

O quadro 12, a seguir, apresenta de forma sucinta os resultados discutidos.

Quadro 12 – Ferramentas disponibilizadas no AVA

FERRAMENTA		SITUAÇÃO			
		Disponibilidade no AVA	Utilizada na Disciplina	Recurso pedagógico	Propósito avaliativo
Docente	Fórum	10	09	09	09
	Lista de discussão	00	00	00	00
	Mural	00	00	00	00
	Chat	10	03	03	01
	Wiki	00	00	00	00
	Quadro branco	00	00	00	00
	Diário de bordo	10	00	00	00
	Portfólio	00	00	00	00
	Mapas conceituais	00	00	00	00
	Plano de trabalho	10	10	10	00
	Blog	00	00	00	00
	Material didático	10	10	10	00
Coordenação	Plano de trabalho	10	10	10	00
	Material didático	10	10	10	10
Monitoramento	Relatório de acesso	10	00	00	00
	Relatório de notas	10	00	00	00
	Relatório de provas	10	00	00	00

4.2.3 Modelo avaliativo praticado na IES

Apresentam-se a seguir as categorias de análise dos dados acerca do modelo avaliativo do curso evidenciados pelas observações e pelo relato dos participantes. São explicitados Os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa) – os diversos tipos de avaliação propostos pelo professor em nível micro; Os agentes da avaliação – os responsáveis pela realização da avaliação em nível micro sejam eles os professores e os alunos identificando sua função (Heteroavaliação, Autoavaliação, Coavaliação); Os momentos da avaliação – os momentos nos quais a avaliação é feita, seja antes, durante, ou depois do curso; Feedback da avaliação – o retorno dado pelo professor para os alunos acerca de seu desempenho ao longo do curso; Instrumentos avaliativos – instrumentos elaborados pelo professor que o auxiliam na avaliação da aprendizagem; Critérios – princípios de referência que servem de parâmetro para realizar a avaliação do aluno; Estratégias – conjunto das ações implicadas na condução do processo avaliativo.

4.2.3.1 Tipos de avaliação

Mediante observação realizada no AVA do curso e pela análise do Plano de trabalho dos módulos construídos pelos professores, constatou-se que foram propostas diversas atividades avaliativas, exercícios, trabalhos além de provas *online* e presencial e que esses instrumentos avaliativos receberam pesos diferentes e foram utilizados para gerar notas que, somadas, permitiriam ao professor aprovar ou reprovar o aluno ou indicá-lo para recuperação ao final de cada módulo.

Observou-se que houve orientação do professor e atenção às dúvidas e questionamentos dos alunos ao longo do curso nos seus variados módulos. Em diversos momentos, alguns professores demonstraram estar acompanhando o processo de

aprendizagem incentivando os alunos, respondendo suas dúvidas, como se pode ver no trecho abaixo:

Pelo contrário, sempre que alguém posta uma pergunta básica no fórum há mais uns 20 que agradecem silenciosamente por terem uma dúvida semelhante mas talvez não ainda o desprendimento necessário para explicitá-la. Na base do aprendizado, certamente um pouco de desprendimento e de humildade são fatores de sucesso imprescindíveis. Conte sempre conosco e com os colegas. As perguntas mais básicas em geral são as mais importantes, pois focam em conceitos fundamentais que servirão de base para as demais reflexões e considerações mais avançadas. PROFESSORALAFA03.

Contudo, esse acompanhamento se deu essencialmente durante os fóruns e chats de dúvidas. Não se observou a utilização dos resultados advindos dos instrumentos avaliativos, sendo utilizados, por exemplo, no acompanhamento do aluno e nem na reorientação da sua aprendizagem. Sendo assim, por mais que tenham existido momentos de troca, ou variação dos instrumentos e propostas avaliativas por meios de atividades, trabalhos, exercícios, constatou-se que o processo avaliativo teve como objetivo principal o controle e a certificação.

Como já mencionado, quando se identificaram os proponentes do processo avaliativo na IES, em diversos trechos das normas internas da IESALFA foram encontradas evidências do tipo de avaliação praticado na IES:

A verificação do aproveitamento do aluno deve ser feita ao longo do curso, mediante avaliação única ou em partes, compreendendo notas de acordo com a determinação de cada projeto. (RESOLUÇÃO INTERNA da IESALFA)

Na análise desse trecho das resoluções que normatizam o processo avaliativo na IES, percebeu-se a utilização do termo “ao longo do curso”. Este seria um indicador de uma mudança de perspectiva em favor de uma avaliação formativa. Contudo, termos tais como “verificação do aproveitamento”, “avaliação única ou em partes compreendendo notas”, seriam indícios de um tipo de avaliação mais tradicional, cuja ênfase recairia nos resultados, na obtenção de notas, próprios de um modelo de avaliação somativo. Acredita-se que ao

propor uma avaliação “única”, está-se propondo uma avaliação pontual, provavelmente realizada ao final do curso e que, portanto, não serviria para regular a aprendizagem do aluno, apenas classificá-lo. Ao propor uma avaliação “em partes” com somatório de notas ao final da unidade, módulo ou curso como critério de aprovação ou reprovação do aluno, se está fazendo, na verdade, uma avaliação somativa. Nessa perspectiva, a avaliação desempenharia a função de certificação cujo objetivo seria satisfazer as necessidades classificatórias validadas pela instituição, ocorridas em momentos presenciais obrigatórios “determinados oficialmente pelas agências certificadoras que impõem um momento presencial formal para que se realizem provas isoladas e descontextualizadas do restante dos momentos de ensino e aprendizagem (KENSKI, 2006)”.

A respeito do uso de diversos instrumentos com propósitos avaliativos, concorda-se com Arredondo e Diago (2003, pg. 377) quando defendem que “avaliação contínua formativa não significa exame contínuo. Os instrumentos são tão variados e versáteis que permitem colher continuamente dados sobre a aprendizagem dos alunos, sem a necessidade de nenhuma prova”.

Diante do exposto acredita-se que o tipo de avaliação praticado na IESALFA, apesar de conter elementos próprios de uma avaliação formativa, é na verdade um tipo de avaliação somativo mais voltado para a classificação. Contudo, não se quer dizer que a avaliação somativa não teria seu valor como diz Arredondo e Diago (2003, 475).

Não faz sentido negar o valor da avaliação somativa querendo contrapô-lo a formativa. Os resultados pessoais e acadêmicos que uma avaliação final somativa avalia revalidam os progressos e conquistas da avaliação formativa, dão-lhes credibilidade e vice-versa. A história do processo – avaliação formativa – dá valor aos dados dos resultados – avaliação final somativa.

A questão está em utilizar apenas um tipo de avaliação em virtude de regras e normas institucionais e subutilizar as possibilidades de implementação de outros tipos que também podem ser enriquecedores para o processo de ensino e de aprendizagem.

4.2.3.2 Agentes da avaliação

Essa categoria diz respeito aos possíveis atores do processo avaliativo que podem ser tanto o professor (heteroavaliação), quanto o aluno, ao avaliar-se (auto-avaliação), como também os alunos ao avaliarem uns aos outros (coavaliação). Tais propostas poderiam levar o aluno a ter maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. Tradicionalmente, fica relegada apenas ao professor a tarefa de avaliar a aprendizagem dos seus alunos, contudo, a proposição de atividades nas quais o próprio aluno se avalia ou os alunos se avaliam traria ganhos para o processo (SARDELICH, 2006). No sentido de identificar a atuação dos diversos atores no processo avaliativo, buscou-se observar tais indícios tanto no AVA do curso, quanto por intermédio do guia de entrevista *online*.

As propostas avaliativas do curso, de acordo com a Coordenação, são de responsabilidade do professor mediante orientação da equipe multidisciplinar. Em discussão com a equipe, o professor selecionaria os instrumentos a serem utilizados, os momentos nos quais seriam utilizados, as ferramentas de comunicação, os critérios e os pesos de cada atividade. Evidenciou-se a participação da equipe multidisciplinar nesse processo no enunciado da Coordenação: “A prova presencial é feita em conjunto com a coordenação. Cada professor do módulo manda um conjunto de questões, elas são compiladas pela coordenação”.

Mediante observação, constatou-se que o professor foi o agente principal da avaliação. A equipe técnica e a coordenação funcionaram como controladores ou orientadores do processo, mas não como agentes avaliadores. Entende-se que é, de fato, do professor a tarefa

principal de avaliar seus alunos uma vez que é ele quem está em contato direto com os alunos durante todo o processo de construção do conhecimento. Mesmo que o processo tenha sido decidido em conjunto com a coordenação e os designers instrucionais, seria o professor o responsável pela escolha e modificação dos instrumentos e atividades avaliativos (MATTAR, 2009).

Apesar de ser agente principal da avaliação, percebeu-se que o desenho didático do curso prevê alguns momentos nos quais o aluno é convidado a se autoavaliar, mesmo que informalmente, durante os pequenos testes programados no material didático. Nesses testes, o aluno teria a oportunidade de refletir sobre seu aprendizado em relação ao conteúdo e utilizar essa reflexão em outros momentos junto ao professor e ou aos colegas. Contudo, acredita-se que apenas isso não seja o bastante, afinal, colocar o aluno como corresponsável pela sua trajetória dentro do curso, é algo que vai além de apenas responder a algumas perguntas sobre o conteúdo disponibilizado. Como ilustração, apresenta-se a resposta do PROFESSORIESALFA01 a pergunta sobre a dificuldade de se avaliar o aluno *online* :

(...) quando se pede resumos, trabalhos escritos sobre um assunto, atualmente nos deparamos com uma série de cópias de textos da internet. A dificuldade neste caso, não está em avaliar no AVA como muitos consideram, mas sim como o trabalho foi elaborado. Sabe-se que a urgência no modelo e o fato das pessoas acharem que a modalidade é "fácil" tendem a realizar os trabalhos de qualquer maneira. Neste sentido, penso que está dificuldade sobrepõe qualquer outra quando se fala em EAD. Porém, é importante lembrar que a elaboração da atividade pode reduzir esse tipo de atitude do aluno (...) PROFESSORIESALFA01.

Percebe-se, no enunciado do professor, a preocupação com a questão da confiabilidade dos trabalhos realizados pelos alunos. O professor informa que a dificuldade de avaliar teria origem na elaboração das atividades realizadas pelos alunos e na garantia de que estes realmente fizeram o próprio trabalho e se o fizeram com qualidade uma vez que acreditam que o aprendizado *online* é mais fácil que o presencial. E ao final do enunciado, o professor diz que a elaboração da atividade seria uma solução para mudar essa cultura avaliativa no aluno. Apesar do trecho não mencionar a questão da auto avaliação, pretende-se sugerir com

ele que talvez essa postura do aluno tenha relação com o formato consagrado de avaliação: o professor propõe as atividades, estipula um prazo de entrega, o aluno, em muitos casos o entrega em cima da hora, o professor corrige, coloca a nota e termina o processo. Diante disso, pergunta-se, será que a proposição de momentos nos quais o aluno venha a se autorregular, ou ser convidado a refletir sobre sua trajetória no curso, incluindo-se aí as atividades que realiza, não seriam alternativas úteis na busca para a solução das dificuldades apontadas pelo professor? Acredita-se que ao colocar o aluno como agente da própria avaliação, por meio de propostas com critérios e objetivos bem definidos, se estaria abrindo possibilidades para a mudança de atitude em favor de uma aprendizagem com mais participação e responsabilidade o que talvez viesse ajudar a reduzir os problemas de qualidade e confiança apontados pelo professor.

Observou-se que ao longo de todo o curso, muitas das propostas avaliativas utilizaram-se de trabalhos escritos, individuais ou em grupo que eram entregues ao professor, apenas para a sua apreciação, como se vê no trecho abaixo:

Ler e estudar o texto: “uma empresa de TI (...)”. Durante a leitura, procure relacionar os conceitos referentes ao Gerenciamento de Recursos (...). Responda individualmente as questões apresentadas ao final do arquivo. PROPOSTAVALIATIVA01

Trabalho: Elabore, individualmente, ou em grupo de até 6 alunos, um plano de *** para um projeto de qualquer área de atuação. Recomendo que seja utilizado como base o mesmo projeto que escolheram para o Módulo *** com o professor ***. Assim, será possível aproveitar o trabalho que já foi desenvolvido como base para o desenvolvimento do Plano ***. O objetivo deste trabalho é a aplicação prática dos conceitos aprendidos sobre o planejamento dos recursos humanos em ***. Atenção, caso o trabalho seja em grupo, os integrantes devem eleger um colega para entregar o trabalho em nome do grupo, e neste caso, a cópia do trabalho deve conter o nome de todos os integrantes do grupo. PROPOSTAVALIATIVA03.

No caso da PROPOSTAVALIATIVA01, pede-se que o trabalho seja realizado individualmente e enviado para a correção pelo professor. No segundo caso, PROPOSTAVALIATIVA03, pede-se que o aluno realize o trabalho em grupo ou

individualmente e envie ou enviem o trabalho para o professor. São exemplos de atividades que tem o professor como único agente da avaliação. Em ambos os casos, acredita-se, haveria oportunidade de enriquecer as propostas avaliativas e oportunizar alternativas para a heteroavaliação. Acredita-se que ao fazê-lo se estaria contribuindo para que o aluno fosse levado a indagações sobre o processo de realização da atividade, sua qualidade, as estratégias criadas, as relações entre os conteúdos, os autores e as fontes estudadas, as contribuições realizadas (NUNES; VILARINHO, 2006). Sabe-se, contudo, que para que sejam implementadas atividades nesses moldes, seria necessária uma mudança de postura tanto do professor quanto dos alunos o que implica que ambos deveriam ser preparados de forma satisfatória para que essas funções de agentes avaliativos fossem desempenhadas e com qualidade (NUNES; VILARINHO, 2006).

4.2.3.3 Momentos da avaliação

Com base nas observações e na análise documental, constatou-se que a avaliação foi planejada para ocorrer ao longo de todo o módulo da disciplina e ao final do processo de ensino e aprendizagem como um todo como informa a própria Coordenação: “durante todo o módulo. Presencialmente são feitas duas avaliações ao longo do curso. Semanalmente o aluno entrega atividades que valem nota”.

Constatou-se que se planejou uma espécie de avaliação diagnóstica, que normalmente ocorre ao início do curso ou unidade didática com vistas a se conhecer o aluno e saber sobre seus conhecimentos prévios que podem ajudá-lo no decorrer do curso e na falta deles, procurar auxiliar o aluno. A primeira disciplina do curso foi voltada para a ambientação do aluno na sala de aula *online* e adaptação ao ensino-aprendizagem nessa modalidade. Durante essa ambientação, o aluno foi convidado a realizar atividades que foram pontuadas, mas não consideradas para sua avaliação. Tais atividades, acredita-se, permitiriam ao professor

conhecer os alunos, saber das suas experiências anteriores com relação ao conteúdo do curso e também à modalidade de ensino.

Por meio da análise do Plano de Trabalho, observou-se que ao longo do curso, foram propostas diversas atividades avaliativas, incluindo-se exercícios, e trabalhos que ajudariam o professor a acompanhar o progresso do aluno. Contudo, não se teve como saber se tais atividades foram utilizadas numa perspectiva formativa uma vez que não se teve acesso aos professores que poderiam esclarecer essa questão. Observou-se que todas as atividades propostas tinham um determinado peso e estavam atreladas a notas.

Ao final de cada módulo, constatou-se que se disponibilizava uma prova *online* para o aluno e ao final do curso, uma prova presencial.

Pode-se inferir que houve preocupação por parte dos proponentes da avaliação em não se avaliar o aluno apenas em um momento pontual ao final do curso. Infere-se que se buscou uma avaliação processual e contínua, contudo, não se tem como evidenciar que isso de fato tenha ocorrido numa perspectiva formativa. O estabelecimento de pesos e a presença das provas *online* e da prova presencial, realizada ao final de algumas etapas do curso e com peso maior para esta última, são indicadores da realização de uma avaliação somativa. Entretanto, a presença dos três tipos de avaliação ocorridos antes, durante e ao final do processo seria um indício de que se buscam dados não apenas quantitativos, mas também qualitativos sobre a aprendizagem dos alunos.

4.2.3.4 Feedback da avaliação

O feedback diz respeito a intervenção que o professor faz e que se acredita tem impacto na aprendizagem. Sendo assim, a sua importância residiria no fato de que ao dar retorno ao aluno sobre as suas atividades, por exemplo, este teria como reorientar o seu processo de aprendizagem. Acredita-se que o retorno dado ao aluno ao longo do curso seria

importante para o seu autoconhecimento na medida em que o professor pode apontar seus pontos fortes e o que precisa ser melhorado. Nesse sentido, o feedback seria um elemento importante dentro do processo de avaliação da aprendizagem que não acaba depois de se dar nota ou se indicar o que está bem ou mal nas tarefas dos alunos. Para se completar o processo avaliativo seria fundamental informar aos alunos suas conquistas ou erros (ARREDONDO e DIAGO, 2003). Para esses autores:

A correção com o fim de se obter informação que possa fornecer a avaliação adequada do rendimento dos alunos deve estar enquadrada em acordos fechados previamente entre os professores e entre esses e seus alunos: critérios de correção e propostas de recuperação”. (ARREDONDO e DIAGO, 2003, pg. 470).

Partindo-se desse princípio, buscou-se encontrar evidências da sua realização no processo avaliativo ocorrido no curso.

Por intermédio da observação das práticas avaliativas no curso, constataram-se algumas questões referentes ao retorno dado pelo professor aos seus alunos. Antes de tudo, constatou-se que o AVA dispõe de diversos recursos que permitem que sejam feitos comentários relativos à trajetória do aluno na sala de aula virtual. Dentre os recursos disponibilizados apontam-se: a ferramenta Correios, que o professor pode utilizar para enviar comentários diretamente para a caixa postal eletrônica do aluno; a facilidade Contatos nos quais se mostra uma lista com todos os participantes do grupo e seus respectivos endereços eletrônicos, o que permite que os participantes se comuniquem; o Fórum de Dúvidas, e o Chat que podem ser utilizados para se dar feedback geral sobre a turma abrindo-se espaço para uma discussão sobre a trajetória dos alunos como um todo. O trecho abaixo, extraído de um fórum, ilustra como o feedback poderia ser dado para a toda a turma.

Boa noite a todos!
Primeiramente gostaria de parabenizar à turma pela participação em termos quanti e qualitativos nos fóruns da parte de **** seja de análise *** com 60

participações e análise *** que até agora tem 15 excelentes contribuições.
(FEEDBACKIESALFA01)

No dado apresentado acima, o professor parabeniza os alunos pela quantidade e qualidade das contribuições e participação nos fóruns. Contudo, poderia concentrar-se em questões mais específicas e discuti-las com a turma, caso desejasse, uma vez que a ferramenta permite isso.

Além dessas ferramentas, o professor ainda pode dar retorno ao aluno sobre seus erros e acertos nos próprios trabalhos realizados e nas Provas *online*, onde há espaço para a colocação de comentários gerais sobre a prova como um todo ou comentários específicos para cada questão.

Por meio da observação, constatou-se que os professores comportaram-se de forma diferente em relação ao uso do feedback. Verificou-se que apenas alguns professores utilizaram-se o espaço da prova para fazer comentários sobre os resultados atingidos pelos alunos. Outros professores fizeram o feedback de forma individualizada por meio das ferramentas disponibilizadas no AVA, como indica o PROFESSORIESALFA01, o “feedback foi feito individual em cada documento e ainda pela Rádio. Este foi um método excelente. O PROFESSORIESALFA02 afirmou que: “Todas as tarefas e fóruns recebem feedbacks, assim como as provas são todas lidas e marcadas onde o estudante deixou de acertar”. Contudo, com base nas observações, verificou-se que nem sempre esse feedback é feito em relação às provas ou atividades propostas ao aluno. Ao ser indagado sobre a razão para isso, a Coordenação explicou que nem todas as avaliações *online* recebem feedback do professor uma vez que este retorno seria automatizado como se vê no trecho abaixo:

(...) nas avaliações online, eles tem gabarito. No gabarito é comentado qual que é a resposta correta, ta, e muitas são de correção automática feita pela própria ferramenta. Então todas que são de verdadeiro ou falso, ou de múltipla escolha são de correção automática pela ferramenta. Então, realmente nesse momento, sim, não eh dado feedback para o aluno pelo professor, apesar de ter espaço pra isso. Mas, tem um gabarito que diz “olha, é:::a resposta é essa, o que que é o caminho crítico, dai, tem lá na resposta,

no gabarito, que o caminho critico que o aluno tem acesso a essa informação. (...) fazer avaliação online, com varias questões onde o professor der esse retorno a cada uma delas seria muito complicado. (COORDENAÇÃO IESALFA).

Com base no enunciado da Coordenação, infere-se que o feedback para o aluno pode ser dado automaticamente em virtude, talvez, da dificuldade para se avaliar todas as produções dos alunos dentro de certas limitações, entre elas tempo restrito do curso.

A questão do tempo para corrigir a produção dos alunos, e conseqüentemente, lhes dar retorno é uma dificuldade apontada pelo participante, o PROFESSOR IESALFA02, “tempo para a correção, pois como não haverá uma interação face a face temos que explicar os erros de forma que os alunos compreendam e aprendam com a correção”. Acredita-se que essa é uma questão que merece reflexão, ainda mais se se levar em consideração a quantidade de alunos participantes do processo. Entretanto, como o feedback constitui um elemento importante da avaliação da aprendizagem, acredita-se que seria válido encontrar formas de se contornar o problema e implementar o seu uso. E nesse aspecto, uma solução possível seria priorizar algumas atividades avaliativas, como se infere a partir do enunciado da Coordenação da IESALFA:

Mas as atividades entregues como, como trabalhos, eh, atividades que são preenchidas de forma não online esse feedback é dado. Se você está falando online, não. Por que a própria ferramenta faz a correção nas questões abertas o professor faz se tiver sentido ele dar retorno. Tá mas não é uma obrigação do professor dar retorno em cada questão da avaliação. por que a avaliação ela é pontual , se você, dentro do módulo, das trintas horas por exemplo, do modulo, as avaliações elas formam lá três horas. Você tem ai vinte e sete horas de outras atividades que essas sim são recebem maior ênfase e retorno do professor. (COORDENAÇÃO IESALFA).

A análise dos enunciados de alguns alunos encontrados nos chats e fóruns e da resposta da monitoria para a questão do retorno das propostas avaliativas permitiu inferir que há insatisfação em virtude da demora na entrega dos resultados das atividades como se pode observar nos trechos a seguir:

Bom Dia, Gostaria de saber quando vamos receber as notas. Já concluímos alguns módulos e eu gostaria de saber como estamos indo. Na intranet ainda estão como não lançadas. Seria interessante termos as notas para saber como está nosso desenvolvimento Como temos pouco tempo, nos dedicamos apenas o possível e as notas seriam um bom parâmetro para saber se está sendo suficiente. Grato pela atenção, (ALUNOIESALFAFBCK01).

Boa tarde. No módulo **** não consta nenhuma nota para mim, a não ser a do módulo 6. O professor já terminou todas as avaliações? Como faço para saber quais são minhas notas? Lembro que entreguei todos os trabalhos dos módulos. (ALUNOIESALFAFBCK02).

Por favor, gostaria de saber sobre o fechamento das notas de ***, *** e ***. Será que já foram fechadas, pois na intranet não aparecem. Obg, (ALUNOIESALFAFBCK03).

Olá ** e **, os professores ainda não finalizaram as notas desses módulos. O professor *** enviará um e-mail quando ele finalizar e o professor *** espera fechar as notas essa semana. Um abraço (MONITORIAIESALFA)

A própria Coordenação reconhece essa questão da demora em dar retorno ao aluno, quando diz que “às vezes o professor acaba atrasando um pouco isso, com entrega das notas e aí o aluno consegue perceber o desenvolvimento dele ao longo do módulo em função desse retorno que o professor dá”. A Coordenação diz que o professor atrasa um pouco, contudo, observou-se que houve casos em que o professor atrasou até 30 dias para dar retorno aos alunos. Retorno esse que, vale frisar, se refere à mera entrega da nota da prova, sem comentários individualizados sobre os erros e acertos. Entretanto, infere-se nas entrelinhas do enunciado da Coordenação que o feedback vem a ser um fator importante para a aprendizagem do aluno quando diz que o aluno consegue perceber seu desenvolvimento por intermédio do feedback dado pelo professor.

A partir da análise dos enunciados do aluno ALUNOIESALFAFBCK01 e de outros semelhantes, encontrados no AVA, infere-se que se utiliza como feedback a prova corrigida, em termos de nota, como parâmetro para saber como anda seu desempenho. Infere-se a partir daí, que talvez não se esteja praticando uma ação de retorno para o aluno em outros momentos do curso a não ser ao final do processo. Acredita-se que este fato esteja relacionado à

concepção de um tipo de avaliação que dá ênfase a atribuição de notas normalmente entregues ao final do período quando já não há muito que fazer pela aprendizagem do aluno. Seria indício de uma avaliação ainda pouco democrática e tradicional (ARREDONDO e DIAGO, 2003).

Inferiu-se, a partir do enunciado da Coordenação, que a Monitoria desempenha importante papel no sentido de acompanhar o aluno e dar algum feedback para o professor e coordenação. A partir de relato da Coordenação, constou-se que a Monitoria observa o andamento do aluno buscando identificar aqueles que não estão tendo bom desempenho ou que não estão participando dentro do esperado – o que já demonstra alguma forma de avaliação – e os informa à coordenação que se encarregaria de tomar as devidas providências.

O monitor é que faz o acompanhamento do ambiente. O monitor percebe se o aluno não está se desenvolvendo e leva pro professor ou pro coordenador, percebe se o aluno está ausente, se não tá colocando atividades então esse monitor entra em contato, vê se tá precisando de algum suporte adicional, então esse monitor faz essa interação. (COORDENAÇÃO OIESALFA).

O retorno ao aluno, acredita-se, mantém relação com os procedimentos adotados em relação aos alunos que apresentam alguma dificuldade na sua trajetória ao longo do curso, e ao processo de recuperação e a aprovação ou reprovação do aluno.

Como constatado, o curso trabalhou com sistema de notas e pesos que ao serem calculados ao final de determinado período geram uma nota média (40 por cento das atividades a distância e 60 por cento da prova presencial). Inferiu-se, com base nas análises do Manual do aluno e do professor e em diversos enunciados encontrados nos Fóruns de dúvidas do AVA, que, assim como ocorre em outras modalidades de ensino e aprendizagem, o aluno que não atingir a média, estaria reprovado. Contudo, antes disso ocorrer, o aluno ainda contaria com recursos de recuperação que consistiam de trabalhos ou exercícios como se pode ver nos trechos seguintes:

Oi ****, o professor *** já finalizou a correção. Caso você não tenha atingido a média, tem um trabalho de recuperação. Se preferir, entre em contato com o professor. Um abraço (PROCESSREC01).

Oi ***, nosso próximo encontro presencial será no dia 01/09. Vai ter sim uma atividade de recuperação, que será disponibilizada depois da segunda prova presencial, ok? Um abraço e boa semana. (PROCESSREC02).

Entende-se que a recuperação seria mais uma oportunidade de orientação para o aluno. Para tal, “deveriam ser fornecidas novas estratégias que facilitassem seu processo de aprendizagem, acordes com suas possibilidades e características” evitando-se que “a recuperação seja a repetição de exames similares ao que o aluno já realizou. (ARREDONDO e DIAGO, p. 502).

4.2.3.5 Instrumentos avaliativos

Com vistas a se identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, foram realizadas observações no AVA do curso e elaboraram-se questões no roteiro de entrevista da coordenação e no guia de entrevista enviado *online*. O objetivo foi o de conhecer os tipos de instrumentos avaliativos, a sua elaboração e finalidade.

Mediante observação do ambiente *online* e análise dos Planos de trabalho dos professores, constatou-se que foram utilizados atividades individuais chamadas exercícios, ou exercícios de fixação, trabalho individual, trabalho em grupo, chat, fóruns, provas *online*, e prova presencial. Desses, os instrumentos mais utilizados foram o fórum e os exercícios. Verificou-se, no entanto, que exercícios e trabalhos foram elaborados basicamente da mesma forma. Os exercícios referiam-se a atividades realizadas ora em grupo ora individualmente assim como os trabalhos individuais ou em grupo. Observou-se que as atividades avaliativas foram dispostas de forma intercalada com o conteúdo. A instituição orienta que exista uma variação de tais atividades e distribuição de pesos baseada em determinados critérios.

Ao serem questionados sobre os instrumentos avaliativos que utilizam e sobre quem os elabora, e qual a sua função, os professores e a coordenação mencionaram basicamente os mesmos. O PROFESSORIESALFA01 exprime que propõe trabalhos individuais específicos. Resumos, estudos de caso e leitura com interpretação. Segundo o participante, por exigência da coordenação da IES, cada módulo deve ser constituído de material de leitura, fórum, atividades, vídeos e questionário. O PROFESSORIESALFA02 indicou qu estões semanais, fóruns e duas avaliações. O professor afirmou não gostar de fazer prova objetiva, pois considera importante observar a escrita do aluno. Segundo a Coordenação da IES ALFA, os instrumentos utilizados são os trabalhos individuais, atividades em grupo, o fórum de discussão e as avaliações *online*.

Acredita-se que seria importante utilizar instrumentos variados que possibilitassem diversidade na coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos e com diferentes funções – diagnóstica, formativa ou somativa. (LUCKESI, 2011). Contudo, tal diversificação somente faria sentido caso os instrumentos fossem escolhidos mediante um planejamento criterioso que levasse em consideração o contexto no qual o processo avaliativo ocorre.

O instrumento precisar ser escolhido e construído intencionalmente e com capacidade de coletar dados que o avaliador necessita para configurar e qualificar a realidade com a qual está trabalhando. O critério que viabiliza a seleção do instrumento e sua configuração parte da própria fonte do objetivo investigado. Este oferece ao investigador os contornos necessários do instrumento para coleta de dados. (LUCKESI, 2011, p.337)

Segundo a Coordenação, o professor atua em conjunto com a equipe multidisciplinar que o orienta o professor na elaboração dos instrumentos avaliativos. Sendo assim, mediante essa orientação, o professor teria liberdade para selecionar os instrumentos, construí-los, alterá-los, decidir sobre sua frequência, notas e pesos (MATTAR, 2011).

Mediante análise do Plano de trabalho e das atividades propostas, inferiu-se que o processo de elaboração dos instrumentos ocorreu por meio de busca no material didático da disciplina. Corroborando com esse achado, o participante Professoralfa02, assegura que as

atividades foram “elaboradas a partir do conteúdo do material do aluno. Seleciono pelo que acredito ser mais relevante sobre o assunto para formação daquele perfil de estudante”.

A declaração do Professoralfa02 pode estar relacionada com a preocupação em se elaborar o instrumento avaliativo em função do conteúdo. Considera-se essa ação necessária, afinal o conteúdo dever ser aprendido. Entretanto, acredita-se que o professor deveria estar atento para não utilizar um único instrumento pontual para avaliar a aprendizagem de todo o conteúdo. Com base na afirmação do Professoralfa01 e do Professoralfa02, que disseram utilizar diversos instrumentos ao longo do processo avaliativo e no que foi encontrado por meio de observação no AVA do curso, infere-se que houve preocupação em se realizar uma avaliação processual, apesar de ser a prova presencial o instrumento com maior peso.

Além do processo de elaboração acima citado, o professor ainda contaria com a possibilidade de utilizar instrumentos previamente elaborados, como se infere a partir do enunciado da Coordenação da IES ALFA: “a seleção dos instrumentos se dá na fase de planejamento do módulo. Caso alguma atividade já esteja preparada, pede-se que o professor, altere o que for necessário”.

Constatou-se que há diversidade de instrumentos. Contudo, houve predileção pelo uso de apenas algumas delas – Fórum e Exercícios. Não ficou clara a forma de utilização dos mesmos, tampouco o que é feito a partir deles. Infere-se, com base na análise do Plano de trabalho e de alguns trabalhos e provas a que se teve acesso, que a função dos instrumentos ainda estaria fortemente voltada para atribuição de notas e classificação, apesar de se reconhecer a necessidade de se realizar um processo avaliativo contínuo e processual. A pouca variedade de instrumentos, todos com notas, o uso frequente dos mesmos instrumentos e com questões tradicionais como ler e fazer um resumo, acredita-se, é subutilizar as potencialidades do ambiente que poderia se beneficiar dos recursos da web 2.0, por exemplo.

A análise dos Planos de trabalho permitiu inferir sobre as propostas de atividades avaliativas inseridas nos instrumentos que consistiam de exercícios e trabalhos individuais ou em grupo. Entre tais propostas, observou-se o estudo de caso, discussão sobre o conteúdo, resumos ou sumários, questionários foram os mais frequentemente utilizados.

Nos trabalhos, os professores sugeriam a formação dos grupos, informando o número máximo e mínimo de participantes, além de outras informações necessárias à condução da atividade como se vê no trecho abaixo:

De acordo com as orientações do arquivo ***, os alunos deveram formar grupos de até 5 integrantes para trabalharem nos exercícios que serão desenvolvidos ao longo de todo o módulo. Durante o módulo, os alunos utilizarão a ferramenta Grupos para desenvolver os trabalhos propostos. Dentro de cada grupo estarão disponíveis ferramentas de comunicação como: chat, fórum e correio para que os integrantes conversem entre si. É importante que cada grupo defina um representante para postar os trabalhos em nome de todos. (ATIVIDADEAVALIATIVA01)

Esses grupos trabalhavam juntos na resolução de tarefas que exigiam a aplicação dos conhecimentos adquiridos:

Exercício em equipe (a mesma forma na unidade 2). Tome as decisões para o mês de fevereiro, nas áreas de marketing, de produção, de pessoas e finanças. (...) Um único integrante do grupo deverá fazer a postagem do trabalho. (ATIVIDADEAVALIATIVAEX01)

Notou-se que alguns professores deixam livre para os alunos a decisão de participar ou não de um grupo ou fazer seu trabalho sozinho. Acredita-se que essa é uma atitude importante por parte do professor. Seria um indicador de que se levaria em consideração a individualidade, e as preferências dos alunos. Afinal, nem todos aprendem da mesma forma ou de forma padronizada. Acredita-se que essa seria uma atitude mais democrática e menos impositiva de propor a realização de um trabalho e que teria impacto na avaliação individual ou grupal dos alunos.

Observou-se que há meios disponibilizados para que os membros do grupo entrem em contato entre si e tomem as decisões necessárias para resolução das propostas do professor.

Acredita-se, que esse seria outro ponto positivo, pois favoreceria a interação entre os participantes sem a intervenção ou o controle do professor.

Entende-se que a realização de trabalhos em grupo traria para o professor a vantagem da possível diminuição em sua carga de trabalho. Levando-se em consideração o tipo de atividade proposta e a quantidade de alunos, a correção de todas as tarefas e o retorno dos seus resultados para cada um dos discentes poderia ser uma tarefa desgastante e longa para o professor. Chama-se atenção, contudo, para o risco de não se saber se todos os integrantes estariam participando da mesma forma ou se não estariam delegando aos colegas a responsabilidade na resolução das tarefas propostas - como frequentemente ocorre no ensino presencial. Mais uma vez, entende-se que a auto e a coavaliação seriam importantes na diminuição deste risco. A primeira por permitir que o aluno reflita sobre sua atuação e responsabilidade e como seu comportamento poderia influenciar na avaliação da produção do grupo como um todo. E a segunda, a coavaliação, que permitiria que os integrantes avaliassem a participação e a contribuição, além da produção de todos entre si ou entre grupos. Estes dados poderiam, ou não, serem reportados ao professor.

Percebeu-se repetição nas propostas avaliativas. Em todos os módulos, os enunciados das atividades, fossem elas exercícios ou trabalhos, eram sempre os mesmos.

Com base nas leituras realizadas durante a Unidade 2 e nos grupos já definidos, responda o questionário disponível no arquivo: ***. O objetivo deste exercício é identificar aplicações concretas para cada método de integração e critério de sucesso apresentado. (...) os alunos deverão eleger um integrante da equipe para realizar a entrega do trabalho. não esqueça de especificar o nome de todos os integrantes (ATIVIDADE AVALIATIVA02)

Com base nas leituras realizadas na atividade anterior e no contexto empresarial/estratégico da organização escolhida, contextualiza a realidade apresentada na leitura para a empresa sob estudo respondendo o questionário disponível no arquivo.: ***. O objetivo deste exercício é mapear o contexto estratégico da organização em foco (...) Os alunos deverão eleger um integrante da equipe para realizar a entrega do trabalho. não esqueça de especificar o nome de todos os integrantes (ATIVIDADE AVALIATIVA05)

Entende-se que isso facilitaria o trabalho do professor, e também da ambientação do aluno na sala de aula virtual. Como se trata de alunos de níveis socioculturais diferentes, e conhecimentos distintos, talvez essa padronização facilitasse a prática de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente da avaliação, uma vez que o aluno já saberia de antemão o que tem que fazer para atender aos critérios de aprovação, e com isso, se programar. Contudo, questiona-se se essa padronização, por outro lado, não engessaria o sistema vindo a se tornar um fator de acomodação tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, pois este não buscaria propor atividades diferentes e mais desafiadoras a partir da utilização de outros recursos a disposição da EAD *online*. Para o aluno, que ao não ser oferecido atividades avaliativas desafiadoras, poderia perder sua motivação e interesse, vindo a fazer as tarefas de qualquer forma.

Nos fóruns, as propostas eram de postagem de comentários sobre algum tópico estipulado pelo professor. Também, com pouca variação.

Você deverá postar um comentário sobre a análise e o diagnóstico da situação do mercado e das empresas com base nos relatórios gerenciais. Aproveite os comentários dos seus colegas para auxiliá-lo no processo decisório da sua empresa. (ATIVIDADEAVALIATIVAFR01)

Participe do fórum respondendo às seguintes questões relativas ao *** (...) além de responder o tópico, você também deverá inserir comentários nas contribuições dos colegas. (ATIVIDADEAVALIATIVAFR02)

Participe do fórum de discussão apresentando o seu entendimento sobre a *** no seu contexto de trabalho. Além de responder os tópicos, você também deverá inserir comentários nas contribuições dos seus colegas. (ATIVIDADEAVALIATIVAFR03)

Constatou-se, que no geral, a proposição de tarefas bastante semelhantes aquelas do ensino tradicional. O aluno lê determinado texto, faz compreensão de leitura para responder algumas perguntas postadas, ou elabora algum resumo, ou síntese, e as envia para o professor fazer suas considerações. Todas as atividades valiam algum peso que ia de 1% a 5%, como se vê nos seguintes trechos:

Exercício – Síntese do programa Radio ***. Com base na discussão realizada no programa *** no dia 05, faça individualmente uma síntese (de 15 a 20 linhas) sobre os principais aspectos pontuados pelos participantes.(ATIVIDADEAVALIATIVA04).

Trabalho – O caráter intersubjetivo da ***. Com base na leitura da atividade 2 desta unidade, em grupos de 4 alunos, elabore um texto, entre 15 e 20 linhas, comentando e justificando a necessidade da validação intersubjetiva (não apenas individual) das regras morais.(ATIVIDADEAVALIATIVA05)

Em diversos momentos, observou-se que o professor recomendou que os trabalhos fossem realizados com base em projetos de outras disciplinas, como exemplificado neste trecho do Professoralfa03:

Recomendo que seja utilizado, como base, o mesmo projeto que escolheram para o Módulo de ***, com o professor ***. Dessa forma, seria possível aproveitar o que já foi desenvolvido como base para o desenvolvimento do plano **. (ATIVIDADEAVALIATIVA06).

Entende-se que dessa forma, os alunos poderiam aplicar conhecimentos adquiridos em outras disciplinas na construção de novos conhecimentos por meio de um trabalho interdisciplinar.

As atividades de prova *online* foram também utilizadas por boa parte dos professores. Estas se constituiriam, em sua grande maioria de testes de múltipla escolha, ou verdadeiro ou falso. Em um caso apenas, observou-se que o professor elaborou uma prova *online* com questões dissertativas. Constatou-se que, assim com nas outras atividades avaliativas, as provas *online* também receberam pesos que poderiam ser maiores ou menores que aqueles das outras atividades.

Observou-se no Plano de trabalho, que as provas *online*, assim como as outras atividades, já estavam programadas, e o aluno já sabia, antecipadamente, o que deveria fazer em cada uma delas:

Avaliação online: “Significado dos termos *** e ****”. Com base nas atividades/leituras realizadas nesta unidade, responda a avaliação on-line “significado dos termos *** e **** disponibilizado no Plano de trabalho do AVA. (ATIVIDADEAVALIATIVAFR07)

Constatou-se que as provas *online*, buscavam avaliar o conhecimento do aluno ao final de determinada unidade didática ou ao final do módulo por meio de questões em sua maioria objetivas. Entende-se que o uso de provas elaboradas com este tipo de questão tem seu valor desde que elaboradas criteriosamente.

Não se obteve acesso a Prova presencial. Contudo, a partir do relato da Coordenação, soube-se que a prova presencial é composta de vinte questões, sendo 16 questões objetivas e 4 questões subjetivas enviadas em conjunto para a serem compiladas pela Coordenação. Ainda segundo relato da Coordenação, o aluno faz a prova duas vezes ao final de cada ano do curso. Uma ao final do primeiro ano e outra ao final do segundo. Ao serem elaboradas, buscar-se-ia englobar todo o conhecimento adquirido durante todo o módulo. Ela tem duração de 4 horas e deve ser feita individualmente e sem consulta.

Para fazer a prova presencial, o aluno vai a um dos cinco campi da IES em data pré-agendada, passa por um processo de identificação e realiza a prova *online*.

Sabe-se que o peso maior, é, por lei, atribuído à prova presencial. Em relação a essa questão, os dois participantes que responderam ao guia de entrevista online, afirmaram concordar com a atribuição de peso maior para a prova presencial. O participante, PROFESSORALFA01, defende que concorda com a ênfase maior na prova presencial uma vez que não se dispõe de uma cultura de aprendizagem e responsabilidade sobre a aprendizagem na modalidade a distância online. Dessa forma, a prova seria utilizada para a minimização de problemas. O participante, PROFESSORALFA02, informou que a distribuição da prova deve se dar de acordo com a legislação, ou seja, um percentual maior para a prova presencial e o restante para as tarefas realizadas a distância. Segundo, o participante, um peso ainda maior deveria ser dado à prova presencial (80%) e as frequências deveriam ser utilizadas como critério para classificar o aluno. Dessa forma, o aluno seria

obrigado participar das propostas avaliativas, evitando que sejam aprovados apenas por que obtiveram nota suficiente para passar na prova final.

Infere-se a partir dos enunciados dos dois Professores, que há desconfiança na avaliação a distância. Para o Professor 01, há a questão da falta de cultura de aprendizagem e responsabilidade. Mas, indaga-se se não seria exatamente o peso maior dado à prova presencial uma das razões para a alegada falta de interesse do aluno em realizar as atividades *online*. Entende-se que a supervalorização da Prova presencial pode levar o aluno a concentrar seus esforços na resolução desta, subvalorizando as tarefas que lhe são pedidas ao longo do curso. Talvez a “cultura de aprendizagem” apontada pelo Professor01 adviesse de uma mudança de mentalidade que entendesse a avaliação como processo e não apenas como classificação ou certificação, comuns no sistema educacional. Infere-se que esta seria a mesma preocupação do Professor02 quando este aponta que o “aluno seria obrigado a participar das propostas avaliativas”. Entende-se que uma mudança de concepção em relação ao papel da avaliação como parte do processo de aprendizagem – avaliar para aprender - poderia ajudar a resolver os problemas apontados pelos dois professores.

Ao ser questionado sobre a Prova presencial, a Coordenação deixou a entender um posicionamento diferente daqueles demonstrados pelos dois professores:

Na prova vai se tentar englobar todo o conhecimento adquirido durante todo o módulo. Isso é feito por causa da obrigatoriedade do MEC do momento presencial, se não houvesse essa obrigatoriedade, toda a avaliação do aluno ela poderia ser feita online. Por que, na verdade, a gente faz as atividades ao longo do curso, que vão permitindo que a gente veja o desenvolvimento dele, em cada modulo ele tem uma nota, a nota de cada módulo é composta por um conjunto de atividades, a nota do curso como um todo que se leva em consideração, 60 por cento da avaliação presencial e 40 por cento da avaliação online. É feita a média das avaliações a distância, e a media da presencial, calcula-se 40 numa e 60 na outra, e se dá a nota final do curso. Eu acho que a maior parte da nota deveria vir das atividades a distância. Mas, por outro lado pode-se estar trabalhando na questão da certificação. Aqui o conhecimento está disponível, estou te dando conhecimento, e sua certificação vai ser baseada numa certificação que vai ser dada numa prova presencial. Então seria difícil você fazer essa certificação sem considerar

uma parte das atividades do ensino a distância, mas, acredito que a maior parte disso tem a ver com a desconfiança de saber quem fez as atividades online, as vezes. (ENTREVISTA COORDENAÇÃO IESALFA).

Segundo o relato da Coordenação da IESALFA, a realização da Prova presencial só acontece em virtude da legislação. Inferiu-se, a partir do seu enunciado, que há reconhecimento de que as ferramentas disponíveis *online* possibilitariam avaliar o aluno ao longo do curso sem a necessidade de encontros presenciais e, que, portanto, a maior parte da nota deveria vir das atividades realizadas ao longo do curso. Contudo, a fala da Coordenação, deixa transparecer a necessidade de certificação que é exigência da instituição e dos órgãos certificadores.

Nesse sentido, questiona-se se o valor do peso dado à prova presencial não estaria desconsiderando o sentido formativo e processual da avaliação. A esse respeito Moran (2009) propõe que é uma questão que precisa ser revista. Para o autor, o peso maior da avaliação contradiria projetos pedagógicos que se dizem construtivistas e interacionistas e que buscariam promover uma avaliação formativa e não apenas somativa. Para Moran (2009), haveria preconceito e desconfiança em relação a EAD *online*:

(...) se evidencia uma contradição gritante e preconceito contra a educação a distância ao exigir que num curso a distância a avaliação seja presencial. Entendemos os motivos das possibilidades de fraude a distancia, assim como os há também no presencial, mas não se pode impedir – legalmente – que um curso a distancia possa ser totalmente online, como acontece em muitos países. (MORAN, 2009, p. 65).

4.2.3.6 Critérios

Ao se discutir sobre os critérios avaliativos procurou-se buscar como os professores definiram o que seria avaliado na aprendizagem dos alunos, tanto os critérios gerais referentes a atribuição das notas para cada atividade quanto critérios para se avaliar aspectos específicos por meio dos instrumentos.

Em relação aos critérios para a atribuição das notas e pesos para cada instrumento, infere-se a partir do enunciado da Coordenação da IES ALFA, que a atribuição das notas e pesos respeita a legislação e as normas da instituição. Portanto, maior peso para as atividades presenciais.

Primeiro é saber se as competências estão sendo trabalhadas e avaliadas essas competências que foram propostas. segundo que é esteja distribuído os pesos que foram originalmente estabelecidos em acordo com o professor e com a equipe de DI, terceiro é que os pesos xxxx quatro para cada atividade, não faz sentido você colocar um peso maior para uma atividade de chat do que pra uma atividade que os alunos entregam o trabalho. Há quantidade de avaliações que sejam distribuídas bem ao longo do modulo de forma que semanalmente eu tenha condições de ter uma avaliação do aluno e o peso da avaliação a distancia que tem que ser menor do que o peso da avaliação presencial. A presencial tem um peso de 60 por cento no curso e a avaliação a distancia 40 por cento da avaliação final. (ENTREVISTA COORDENAÇÃO IESALFA).

Infere-se, que os pesos seriam distribuídos por critérios que levariam em conta o tipo de atividade, a complexidade da execução da atividade, a quantidade de alunos por atividade, A coordenação orientaria os professores na distribuição dos pesos nas atividades, para que o professor não os concentrasse em apenas algumas atividades.

(...) Não colocar um peso muito grande. Ele tem uma preocupação de colocar 30 por cento da nota relativa a atividades de fórum, por exemplo, no máximo trinta por cento de atividades individuais, vinte por cento em atividades em grupo, e vinte por cento em outras atividades que os alunos trabalham em atividades em módulo. (ENTREVISTA COORDENAÇÃO IESALFA).

Em relação aos critérios para se avaliar a aprendizagem por meio dos instrumentos, constatou-se, a partir da análise do Plano de trabalho, que estes incluiriam o cumprimento de prazos, a dificuldade ou facilidade para a realização das tarefas, o envio de trabalhos, a participação nas atividades virtuais, a postagem de contribuições e de comentários sobre as contribuições dos colegas. Não ficou evidente, contudo, quais seriam os parâmetros para se avaliar de cada um desses indicadores e o que se deveria ser feito caso não fossem cumpridos.

Observou-se que o critério mais frequente para avaliar aprendizagem seria a participação. Contudo, acredita-se que avaliar esse elemento apresenta alguns desafios para o professor e, portanto, mereceria reflexão na elaboração de critérios bem definidos. Questiona-se, como este seria avaliado, se pela quantidade de vezes que o aluno acessou alguma atividade, ou fórum, se pela quantidade de comentários que faz em relação às postagens dos colegas, se pela qualidade das contribuições. E será que não haveria algum aluno que aprendesse silenciosamente, sem participar ativamente ou acessar de todas as atividades.

Após serem apresentadas as categorias referentes ao modelo avaliativo empregado na IES ALFA, segue-se com a apresentação da comparação entre o modelo do curso e aquilo que se encontra na literatura em relação a modelos avaliativos.

O quadro 13 apresenta, de forma sucinta, os resultados referentes ao modelo avaliativo praticado na IES.

Quadro 13 – Modelo avaliativo praticado na IES

DISCIPLINA	SITUAÇÃO					
	Tipos de avaliação	Agentes da avaliação	Momentos da avaliação	Feedback da avaliação	Instrumentos avaliativos	Critérios
D1	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Fórum -Exercício -Trabalho	- Participação -Contribuição - Prazo de entrega
D2	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Fórum -Exercício	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega
D3	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Fórum -Exercício -Trabalho -Avaliação online	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega
D4	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Exercício -Trabalho -Avaliação online	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega
D5	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Antes -Durante -Final	Não	-Exercício -Fórum -Trabalho -Chat -Avaliação online	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega
D6	Somativa	Heteroavaliação	-Durante	Não	-Exercício	-Participação

		(professor)	-Final		-Fórum -Avaliação Online	-Contribuição -Prazo de entrega
D7	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Fórum	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega
D8	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Exercício -Fórum -Avaliação Online	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega
D9	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Trabalho -Fórum -Exercício -Avaliação Online	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega
D10	Somativa	Heteroavaliação (professor)	-Durante -Final	Não	-Trabalho -Fórum	-Participação -Contribuição -Prazo de entrega

Após apresentação do modelo avaliativo praticado no curso, segue-se com a comparação desse modelo com o praticado na literatura.

4.2.4 Comparação do Modelo praticado na IES com a literatura

Por intermédio dos relatos da Coordenação na entrevista semi-estruturada e da observação no AVA do curso, constatou-se que a avaliação praticada na IES estaria inserida em um modelo de avaliação “processual” (LUCKESI, 20110). Contudo, infere-se a partir da análise dos dados que houve forte viés somativo.

A análise das propostas avaliativas contidas nos Planos de trabalho que estruturam todo o processo de ensino-aprendizagem permitiu verificar que ao longo de todo o curso foram previstas diversas atividades com propósitos de avaliar a aprendizagem dos alunos, constituídas de trabalhos e exercícios, ou momentos de discussão em fórum e chats. Isso seria indício de uma avaliação voltada para o acompanhamento do processo de construção da aprendizagem. Por outro lado, foram identificados instrumentos avaliativos tais como provas *online* e a prova presencial, com fins de verificar o conteúdo apreendido pelo aluno ao final de

determinado período. A seleção de determinados instrumentos não significa que necessariamente, que se está praticando essa ou aquela modalidade avaliativa, mas o uso que se faz dele e o momento em que se propõe a intervenção da ação avaliativa podem ser indicadores da aplicação de determinado modelo (LUCKESI, 2011).

Verificou-se, por intermédio da análise das respostas de algumas provas e trabalhos e do Plano de trabalho, que todas as atividades avaliativas propostas recebiam algum peso, e que notas eram geradas e somadas ao final dos módulos. Contudo, não se observou feedback ou retorno para o aluno com relação aos instrumentos utilizados, aos erros e conquistas dos alunos que poderiam ser úteis na reorientação de suas trajetórias. Entretanto, observou-se que a maioria dos professores, ou o monitor, realizou alguma espécie de acompanhamento do aluno, motivando-o, parabenizando-o ou monitorando sua participação.

Diante do exposto, acredita-se que o modelo avaliativo praticado na IESALFA é um modelo no qual há distribuição de diversos instrumentos avaliativos ao longo do curso e ao final deste com finalidades de avaliar tanto o processo quanto avaliar o produto (LUCKESI, 2011). Entretanto, com base nos dados já apresentados (tipos de atividades, aplicação de provas, ausência de feedback, o peso maior da nota do instrumento presencial em relação às atividades a distância), inferiu-se que, apesar do reconhecimento da importância da avaliação formativa, esta não ocorreu de forma regular em virtude, acredita-se, de um forte viés da avaliação com funções de classificação e certificação, em atendimento a exigências institucionais e aos dispositivos legais.

Após apresentação da análise referente ao modelo avaliativo, segue-se com a apresentação da verificação de como o processo avaliativo poderia ser implementado utilizando-se ferramentas digitais à luz da Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009).

4.2.5 Verificação da implementação do processo avaliativo sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (2009)

Com vistas a responder esse objetivo específico buscou-se analisar as propostas avaliativas e objetivos de aprendizagem contidos nos Planos de Trabalho. O propósito foi o de verificar como o processo avaliativo poderia ser implementado tendo como suporte a Taxonomia de Bloom Digital. A seguir, apresentam-se as análises dos objetivos de aprendizagem e em seguida uma análise das atividades avaliativas.

O quadro 14 apresenta sucintamente as propostas avaliativas praticadas no curso.

Quadro 14 – Propostas avaliativas

DISCIPLINA	SITUAÇÃO				
	Exercício (os)	Fórum (uns)	Trabalho (os)	Chat (s)	Avaliação (ões) online
D1	03	01	02	-	-
D2	09	09	-	-	-
D3	01	03	02	-	02
D4	04	-	02	-	02
D5	01	02	03	01	01
D6	05	03	-	-	01
D7	-	06	-	-	-
D8	06	03	-	-	01
D9	01	01	01	-	01
D10	00	14	02	00	00

4.2.5.1 Objetivos de aprendizagem

Analisaram-se os objetivos de aprendizagem nos nove Planos de Trabalhos das disciplinas. Os resultados demonstram que na maior parte dos casos, os professores elaboraram seus objetivos concentrando-os nos níveis cognitivos inferiores da Taxonomia de Bloom Revisada. No apêndice M apresentam-se todos os objetos de aprendizagem definidos em todas as 10 disciplinas.

Observou-se que, em sua maioria, os processos definidos pelos professores constituíram-se de “Conhecer”, “Identificar”, “Entender”, “Reconhecer”. Acredita-se que são processos que exigem que o aluno apenas lembre ou relembre de dados, fatos, informações, conceitos, princípios e que não privilegiam o desenvolvimento da criticidade concentrando-se na dimensão Processo Cognitivo e a dimensão Conhecimento Factual e Conceitual. Compreende-se que tais objetivos privilegiem apenas a memorização de informações. Questiona-se, assim, se seria bastante para o aluno apenas saber ou obter informações sobre determinado assunto. É importante que se diga que não houve como se observar se os objetivos foram elaborados apenas como ponto de partida para a implementação de propostas pedagógicas que contemplaram os processo cognitivos mais elevados da Taxonomia de Bloom. Com base no que está definido nos objetivos contidos no Plano de Trabalho e na seleção dos instrumentos e propostas avaliativos infere-se que houve predileção por processos menos complexos da Taxonomia de Bloom.

Em termos de avaliação, verificou-se que foram utilizadas nas propostas avaliativas, questões que se concentraram em verificar o que o aluno conhece, compreende, entende ou reconhece por intermédio de instrumentos e atividades que permitem a demonstração da aprendizagem contudo de forma tradicional e com pouco espaço para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e oportunidade de avaliação além de nenhuma possibilidade de demonstração de uso criativo desse conhecimento.

Conclui-se, dessa forma, que as propostas avaliativas e as provas *online* estão alinhadas com os objetivos da aprendizagem estipulados por boa parte dos professores uma vez que pedem que o aluno apresente o que entendeu reproduzindo informações referentes a fatos e conceitos. Como se vê nos objetivos apresentados no apêndice M, há poucos objetivos que buscam apresentar propostas que exijam do aluno mais do que a compreensão do assunto estudado.

4.2.5.2 Instrumentos avaliativos sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital

A internet dispõe de uma série de ferramentas digitais, interfaces e plataformas que poderiam ser utilizadas com fins de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e o processo avaliativo de forma mais colaborativa e interacional. Acredita-se que as ferramentas da web 2.0 poderiam ser utilizadas como alternativas às ferramentas tradicionalmente utilizadas nos AVA (Fórum e Chat) para o gerenciamento do processo educacional em salas de aula virtuais na condução de um processo avaliativo contínuo, processual e formativo. Portanto, auxiliariam na avaliação da qualidade do processo. Qualidade essa, que definiria o nível cognitivo, segundo Churches (2009).

Com vistas a verificar como o processo avaliativo poderia ser implementado no curso tendo como base a Taxonomia de Bloom Digital, buscou-se saber quais as ferramentas digitais disponibilizadas no curso, como elas são utilizadas, com quais finalidades, quais as dificuldades ou facilidades de uso. Buscou-se a resposta a essas questões junto aos sujeitos da pesquisa por meio do guia de entrevista *online* e por intermédio das observações no AVA do curso.

Por meio das observações, constatou-se que no AVA foram disponibilizadas diversas ferramentas digitais tais como Fórum, Chat, Podcast, Rádio *online*, Vídeo, Mural e o Blog para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se que o Vídeo, normalmente colocado no início de cada módulo, foi em sua maioria utilizado para a apresentação da estruturação da disciplina e do professor. Já o Podcast foi utilizado para apresentação de conteúdo e discussão sobre determinados assuntos. Quanto ao Blog, não se verificou o seu uso. Foi observada a utilização de uma rádio *online* na qual o professor propunha discussões e o aluno participava por ferramentas de comunicação da internet em eventos síncronos nos quais os alunos enviavam questões que eram respondidas oralmente. Ao final do evento, toda

a discussão ocorrida era gravada, transformada em arquivo de áudio e disponibilizada como podcast para escuta posterior. Além dessas ferramentas, observou-se que no AVA foram disponibilizadas outras ferramentas para os alunos de forma que estes poderiam criar seu próprio Fórum ou Chat junto com os colegas para discussões e realização de trabalhos. Todas as ferramentas disponibilizadas foram utilizadas pelo professor para atingimento de seus objetivos de ensino. As únicas que foram utilizadas com propósitos avaliativos foram o Fórum e o Chat.

Verificou-se que nos Fóruns, a maior parte das propostas com objetivos avaliativos foram feitas de forma padronizada por todos os professores. Por meio da análise dos Relatórios de Acesso verificou-se que em alguns Fóruns, a participação dos alunos foi pequena. Constatou-se que em diversos casos, a maior parte das contribuições foi feita pelos professores tendo os alunos como audiência. Esse procedimento assemelha-se ao ensino tradicional, no qual o professor transmite o conhecimento e o aluno participa fazendo algumas perguntas pontuais. Em outros Fóruns, observou-se bastante troca entre os participantes, contudo, as contribuições eram por vezes pouco fundamentadas e muitas não faziam menção ao conteúdo estudado. Sendo assim, concluiu-se que a ferramenta, apesar do seu potencial para a promoção do processo de ensino-aprendizagem e avaliativo, foi frequentemente utilizada de forma tradicional.

Diante do exposto, acredita-se que o processo avaliativo poderia ter sido operacionalizado mediante o uso não apenas das referidas ferramentas do curso como também de alternativas a estas que podem ser encontradas na internet ou em outros AVA e que podem ser incorporadas e adaptadas ao uso pedagógico. No Apêndice I, apresenta-se uma listagem de algumas dessas ferramentas, acompanhada de um resumo de suas características e usos para fins avaliativos. São ferramentas que possibilitariam a colaboração e interação todos-todos (SILVA, 2005, MATTAR, 2011), e permitiriam concentrar-se não apenas nos domínios

cognitivos inferiores, mas nos domínios cognitivos mais altos definidos pela Taxonomia de Bloom Revisada (2001) e Digital (2009) sendo essa última utilizada como referência para a elaboração das atividades e instrumentos avaliativos *online*.

Observou-se que diversos exercícios propostos consistiam na criação de planilhas utilizando-se ferramentas como Fórum e Chat para que os alunos realizassem a atividade em grupo e entregassem ao professor ao final de determinado prazo. Não ficou claro se o professor teria como acompanhar o processo de realização da tarefa. Pelo que se observou apenas o produto acabado foi avaliado. Verificou-se que os alunos poderiam enviar o produto e que o professor poderia colocar comentários que seriam corrigidos ou não pelos alunos em momento posterior, quando da realização de outra tarefa. Diante desse fato, acredita-se que tais exercícios poderiam ter sido realizados por intermédio de ferramentas de editoração *online* (Gdocs) (Apêndice I), que não só permitiriam a resolução de tais tarefas colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona, como o acompanhamento feito pelo professor - ou pelos alunos - que poderiam intervir, corrigir, questionar, provocar etc. e verificar a participação e contribuição de cada um. Além disso, o produto, no caso, a planilha, poderia ser compartilhado para toda a comunidade permitindo que fosse avaliado por todos - mesmo que ao final apenas o professor viesse a dar uma pontuação - contribuindo-se para a construção social do conhecimento (PRIMO, 2006).

Observou-se que diversas atividades avaliativas propunham que o aluno elaborasse um texto restrito a certo número de palavras que resumisse alguma leitura realizada anteriormente e fosse entregue para apreciação do professor e que contivesse as referências utilizadas pelo aluno. Essa seria uma atividade avaliativa formal que, acredita-se, pouco contribuiria para a aprendizagem do aluno e para a avaliação dessa aprendizagem. Ao simplesmente resumir um texto, o aluno não estaria sendo convidado a refletir criticamente sobre o seu conteúdo.

Como alternativa a atividade acima, o texto poderia ser elaborado com acompanhamento, ou não, do professor, tanto por intermédio das ferramentas de editoração (Gdocs ou similares), como as de elaboração coletiva de textos (Wikis). Mediante essa ferramenta, ao invés de apenas sumarizar, o aluno teria que (re)construir um novo texto fundamentado em seus conhecimentos em conjunto com os pares, ou fazê-lo individualmente. Uma vez que a ferramenta permite que seja observado o passo a passo da construção do trabalho, tanto professor quanto os outros estudantes poderiam comentar, fazer sugestões etc. Ao final do processo, o trabalho poderia ser compartilhado para avaliação tanto do professor (Heteroavaliação) quanto dos alunos (Coavaliação) como também do próprio aluno-autor (Autoavaliação).

As sínteses, sumários ou resumos poderiam, também, ser realizados por intermédio não apenas de textos, mas da elaboração de mapas conceituais utilizando-se ferramentas disponíveis na web para esses fins (Mapas Conceituais) (Apêndice I). e em seguida apresentados para a comunidade. Mais uma vez, se poderia avaliar o processo de elaboração, observar as dificuldades, comentar e corrigir os erros à medida que o produto vai sendo construído.

Em relação às diversas atividades formais observadas, acredita-se que como alternativas, poder-se-iam ser propostos problemas cuja solução se daria por meio de pesquisas *online* orientadas e mediadas pelo professor (Webquests) (Apendice I). Sendo assim, os alunos seriam convidados a “discutir onde e como buscar as informações, como verificar a validade delas e se são relevantes para solucionar a questão em jogo”. (PRIMO, 2006, p. 46). Por intermédio dessa ferramenta de pesquisa, o professor, com vistas à avaliação, buscaria valorizar a busca pela informação e seu compartilhamento realizados pelos alunos. Ao fazê-lo, o professor incentivaria a “investigação curiosa e a busca ativa por soluções aos problemas apresentados” (PRIMO, 2006, p. 44) e evitaria ser ele o único a ditar

o que deveria ser lido, cabendo a todos os participantes a responsabilidade pela pesquisa sobre temática que desenvolvem.

Além das ferramentas apontadas, poder-se-ia propor a criação de blogs e *webfolios* (Apendice I). Ambas permitiriam que os alunos criassem uma coleção dos trabalhos e exercícios já concluídos e daqueles que ainda estão em fase de elaboração. No caso do *webfolio*, que é uma espécie de coleção digital, o aluno poderia disponibilizar para o professor ou para os colegas, a resolução dos seus exercícios, compartilhar links, referências das fontes pesquisadas, suas impressões, dificuldades etc. Caso o autor permita, os colegas e o próprio professor poderiam contribuir com comentários. O mesmo se aplicaria ao blog, que poderia ser utilizado como um diário de bordo ou como um *webfólio*. Mais uma vez, tanto alunos quanto professores poderiam participar do processo de avaliação da aprendizagem.

Além das ferramentas apontadas, poder-se-ia considerar o uso de vídeo e áudio para a realização de debates como alternativas ao uso do fórum e do chat por intermédio das ferramentas de Compartilhamento de vídeo e Plataformas de voz. E, também, a utilização de Mundos virtuais (Apêndice I).

Diante do exposto, acredita-se que são numerosas as possibilidades de uso das ferramentas digitais com propósitos avaliativos que permitiriam ao professor não só verificar o produto, mas seu processo de elaboração dentro de uma concepção de aprendizagem construída socialmente. Ao utilizar-se delas, o professor poderia propor atividades que promovessem a heteroavaliação, a autoavaliação e a coavaliação. Acredita-se, que tais ferramentas seriam alternativas aos instrumentos formais tradicionais e, desde que utilizadas criteriosamente, poderiam evitar a elaboração e o uso repetitivo de propostas com fins avaliativos com foco na verificação de conhecimentos factuais ou conceituais.

Após a discussão de como as ferramentas digitais poderiam ser utilizadas na implementação da avaliação da aprendizagem no curso pesquisado, apresenta-se, a seguir, a conclusão do presente trabalho.

5 Conclusões e Recomendações

Apresentam-se na seção seguinte as conclusões a que se chegou mediante a realização da pesquisa.

5.1 Conclusões

O presente estudo buscou verificar como ocorre o planejamento e a implementação da avaliação da aprendizagem na educação a distância *online* em um curso de Administração em nível e pós-graduação *latu senso* como também objetivou identificar como é realizado o planejamento da avaliação pelos diversos atores envolvidos, descrever o ambiente virtual de aprendizagem com vistas a identificar os recursos utilizados na avaliação, identificar qual o modelo avaliativo empregado no curso. Buscou também verificar como a implementação do ato avaliativo se daria sob a ótica da Taxonomia de Bloom digital e para tal identificaram-se as ferramentas digitais, bem como seu uso.

Os dados analisados na pesquisa foram coletados por intermédio de diversas técnicas ao longo do estudo sob uma abordagem qualitativa tanto na coleta quanto na análise. Entre os instrumentos e técnicas utilizados apontam-se a entrevista semiestruturada, o roteiro de entrevista enviado *online*, a análise documental e a observação não-participativa. Os dados foram analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

Os achados foram relevantes e evidenciaram como o processo avaliativo é planejado, elaborado e implementado na IES pelos diversos envolvidos no processo. E as categorias

analíticas permitiram identificar a existência dos diversos elementos que compõe a avaliação da aprendizagem possibilitando inferir o modelo avaliativo empregado.

Os dados evidenciaram que o processo avaliativo segue um planejamento hierarquizado. A sua proposição é realizada por meio diversos atores que seguem normas internas e dispositivos legais que regulam o ensino e aprendizagem na modalidade a distância online. Tal normatização tem impacto nas escolhas feitas pelo professor com relação as atividades avaliativas que propõe em sala de aula. Considera-se que há restrição da liberdade do professor para a seleção e elaboração das atividades e instrumentos avaliativos uma vez que todas as suas propostas passam pelo crivo dos proponentes para se verificar se estas estariam de acordo com as normas estabelecidas seja pela instituição ou pelos dispositivos legais.

Concluiu-se que o controle mantido pela instituição com relação às tomadas de decisão do professor em relação ao processo avaliativo tem relação com o fato de o professor não estar devidamente preparado para a condução da avaliação online. A preparação do professor se dá através do Manual do Professor que traz instruções para a realização do processo avaliativo e das sugestões feitas pela equipe multidisciplinar que acompanha o trabalho do professor. As instruções são, contudo, de ordem técnica em relação ao processo avaliativo. Acredita-se que isso pode trazer consequências negativas para o processo uma vez que o professor não estando devidamente preparado teria dificuldades na proposição ou elaboração de instrumentos e atividades condizentes com a modalidade *online*, trazendo para esta, práticas tradicionais consagradas em outras modalidades.

Os dados evidenciaram que o AVA do curso apresenta diversos recursos que podem ser utilizados para se avaliar a aprendizagem dos alunos. Dentre esses recursos, as ferramentas de cooperação e interação, mais especificamente o Fórum e o Chat foram os mais utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos. Debates, discussões, retomadas de

questões referentes ao conteúdo fizeram parte das propostas avaliativas feitas com uso dessas ferramentas. O Fórum, aparentemente, se mostrou mais adequado para se realizar o processo avaliativo em virtude de sua característica assíncrona e de ficar mais tempo aberto permitindo que o professor avalie as contribuições e a participação dos alunos. Já o Chat mostrou-se mais desafiador. Por ser síncrono, as conversas vão acontecendo de forma desordenada o que dificultaria o acompanhamento das contribuições de cada aluno. Contudo, o AVA permite que o Chat fique arquivado após a sua conclusão. Isso permite que o professor localize as contribuições dos alunos e as análises para fins avaliativos.

O AVA apresenta diversas outras ferramentas como as de coordenação, as específicas de trabalho e de monitoração. Contudo, não se constatou uso significativo com propósitos avaliativos. Isso pode estar relacionado com a falta de conhecimento ou mesmo interesse do professor para a implementação de tais ferramentas ou com a falta de preparação dada pela instituição, entre outras questões.

Com base nos dispositivos legais e normas internas, disponibilizam-se diversos tipos de atividades e instrumentos avaliativos, tais como trabalhos, exercícios e provas online e presencial ao longo do curso. Isso indicaria que a princípio ocorreu uma avaliação processual e contínua em moldes formativos. Contudo, os dados evidenciaram uma avaliação com forte viés somativo na qual o professor avalia o produto desconsiderando o processo. Todavia, a ênfase na atribuição de notas ao final do processo, o peso maior dado à prova presencial ao final do curso, juntamente com a falta de feedback para o aluno tanto ao longo do curso quanto ao final quando da entrega das tarefas corrigidas são indicadores de uma avaliação tradicional com objetivos classificatórios e de certificação.

Os dados evidenciaram que apenas o professor é responsável pela avaliação da produção dos alunos. Apesar das possibilidades trazidas pela modalidade de ensino online, não há propostas de auto avaliação ou coavaliação. Há uma espécie de auto avaliação inserida

no material didático constituída de um teste de múltipla escolha automatizado. Contudo, tal proposta não condiz com uma avaliação em uma perspectiva formativa de uma vez que o aluno não recebe feedback do professor, nem é levado a refletir sobre seu próprio aprendizado. Não se observou feedback individualizado ou mesmo em grupo para os alunos. Houve atraso na entrega das atividades corrigidas. Quando entregues, essas vinham apenas com a nota, sem qualquer comentário sobre o desempenho do aluno. Acredita-se que se avalia para aprender. Sendo assim, a avaliação perderia seu sentido em termos de contribuição para a aprendizagem caso entregue apenas ao final do processo quando não há mais o que fazer para a melhoria do processo de aprendizagem. Ademais, a utilização de notas como feedback não diz para o aluno quais as suas dificuldades e acertos. Acredita-se que o comentário do professor com base em critérios bem definidos e claros seria mais adequado para avaliar a aprendizagem do aluno do que a simples atribuição de notas.

Houve repetição dos mesmos instrumentos e atividades avaliativas. Todos foram propostos pelo professor em conformidade com a coordenação e equipe técnica. Houve predileção por atividades formais tais como sumários, resumos, trabalhos individuais ou em grupo. Acredita-se, que a seleção dos mesmos instrumentos tenha como razões, a necessidade de controle por parte da instituição, o conhecimento ou a falta dele por parte do professor de outras formas de avaliar, ou até mesmo falta de interesse ou motivação tanto dele quanto da instituição por alternativas ao modelo avaliativo proposto.

Verificou-se que das ferramentas digitais que podem ser utilizadas com propósitos avaliativos numa perspectiva formativa, as únicas utilizadas foram o Fórum, o Chat, Vídeos e Podcatst. Os dois últimos, contudo, foram utilizados apenas pelo professor para a apresentação de conteúdo. A luz da Taxonomia de Bloom Digital (CHURCHES, 2009), acredita-se que as ferramentas digitais poderiam ter sido utilizadas com fins avaliativos que

buscassem, não apenas verificar o que o aluno lembrava, compreendia, ou aplicava com base no conteúdo adquirido concentrando-se em conhecimentos factuais e conceituais.

Diante do exposto, acredita-se que houve subutilização das ferramentas disponíveis no AVA e na rede. Apesar das possibilidades de proposição de atividades oferecidas tanto pelo próprio AVA, pela internet quanto em outros AVA, acredita-se que houve subutilização das “interfaces *online* que reúnem um conjunto de elementos de *hardware* e *software* destinados a possibilitar agregações, associações e significações como autoria e co-autoria aos estudantes” (SANTOS; SILVA, 2009, p. 270).

Reconhece-se, contudo, que o uso de tais ferramentas com propósitos avaliativos exigiria conhecimento e competência por parte tanto do professor quanto do aluno. Portanto, lhes poderia ser oferecida a devida formação em relação ao uso de tais ferramentas, por meio de orientações quanto ao seu uso e as suas aplicações pedagógicas, seu manuseio, propostas de ação e de produção por parte de professores e alunos. Ademais, sabe-se que nem todos os alunos dispõem dos mesmos recursos tecnológicos. Contudo, as ferramentas apresentadas estão dispostas na internet e não exigem muito em termos de hardware, algumas sequer necessitam de instalação de programas na máquina do aluno. Basta, para o seu funcionamento, que o aluno tenha acesso à banda larga e a alguns equipamentos específicos, exigências, que, se observou, estão previstas nas orientações dadas aos alunos pelo curso no Manual do aluno.

Por fim, acredita-se que este estudo tenha respondido a questão norteadora de maneira satisfatória. Ficou evidente que apesar do tanto que se tem discutido em relação à temática da avaliação da aprendizagem *online*, essa ainda carece de estudos e pesquisas.

5.2 Recomendações

A realização deste estudo colaborou para maior compreensão acerca do planejamento e implementação da avaliação da aprendizagem na modalidade de ensino a distância *online*. Com base nas conclusões obtidas neste estudo, sugere-se maior atenção à formação do professor por meio de cursos, treinamentos etc. em relação ao processo de ensino-aprendizagem *online* e ao processo avaliativo levando-se em consideração não apenas suas características técnicas.

Referências

- AFONSO, Almerindo. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, J. R. M. **A história da EAD no Brasil**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009. Pp. 9-13.
- ANDERSON, Lorin.W.; KRATHWOHL, D. (eds.) “**A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**”, New York Longman, 2001.
- ARREDONDO, S.C. e DIAGO, J.C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2003.
- BARDIN, Laurence L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2004
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4ª Ed. São Paulo, Autores Associados:2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no brasil**. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002
- BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. 9. ed. Porto alegre: Globo, 1988.
- BLOOM, B. S. Hastings, J. T., e Madaus, G. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. McGraw Hill Co. New York: 1971.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Ed. Porto, Porto-Portugal, 1991.
- BRANDÃO. Carlos R. **O que é educação**, 33. Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense,. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Regulamentação da EAD no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=61>. Acesso em: 5 maio 2012.
- BRIKHAM, Swend. **Interview**. In GIVEN, L. M. (org.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. 1 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- BRYMAN, Alan. *Social Research Methods*. 4. Ed. Oxford University Press, New York, 2012.

CENSO EAD.BR. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010

CHANAIL, R. Categorization. In GIVEN, L. M. (org.) The Sage encyclopedia of qualitative research methods. 1 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008

CHURCHES, A. Bloom's Digital Taxonomy. (2009). *Educational Origami*. Acessado em 10 de julho de 2012 em: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+Digital+Taxonomy>

COUTINHO, C.P.; LISBOA, E. S.; JUNIOR, J. B. B. Avaliação online através das ferramentas da Web 2.0. Revista Paideis@, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, n.1, junho, 2009. Disponível em <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2008.

DODGE, Bernie. **What is Webquest?**. Disponível em: < <http://webquest.org/>>. Acessado em: 10 de junho de 2012.

DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisas em comunicação**. (org.). São Paulo: Atlas, 2005.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n.2, p. 412-431, 2010

FETTERMAN, David M. **Fieldwork**. In GIVEN, L. M. (org.) The Sage encyclopedia of qualitative research methods. 1 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

FISHER, Mike. Visual Bloom's. 2009. Disponível em <http://visualblooms.wikispaces.com/page/diff/home/168742529> acessado em 15 março de 2012.

FLICK, UWE. **An introduction to qualitative research**. 4 ed. Sage publications, London. 2009.

GIAROLA., E. NAZARETH L. G. C., NASCIMENTO, J. P. B., ANTONIALLI L. M. , MORAES, A. F. O. **Ambiente Virtual de Aprendizagem: Um Estudo Sobre a Satisfação dos Estudantes de Administração da Universidade Federal de Lavras**. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2009, Resende,RJ.Disponível em:<http://www.aedb.br/seget/artigos09/502_EAD_Artigo.pdf>. Acesso em 06 Abr. 2011

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. Editora Atlas, São Paulo-SP, 1. Ed, 2011, pp. 109 – 125.

GOMES, T. de S. L. Desenvolvimento de ambientes virtuais: novos desafios. In: CORREA, J. (org.). Educação a distância: orientações metodológicas. Porto Alegre, Artmed, 2007.

GONÇALVES, Consuelo Tereza Fernandes. **Quem tem medo do ensino a distância.** Revista Educação a Distância, nº 7-8, 1996 IBADE/IBASE.

GOUVEA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene de C. **Educação a distância na Formação de Professores: viabilidade, potencialidades e limites.** Rio de Janeiro, Vieira & Lent, 2006.

HACK, Luciano E.; GERLE, Marlise; TAROUCCO, Liliane M. L. **O processo de avaliação na educação a distância.** IV Workshop de Informática na educação. Porto Alegre, UFRGS. 2000.

HARRY, Keith, DESMOND Keegan e JOHN, Magnus. **Distance education: new perspectives.** Routledge Studies in distance education. New York, NY. Em inglês, 1996.

HEIDI, Julien. **Content analysis.** In GIVEN, L. M. (org.) The Sage encyclopedia of qualitative research methods. 1 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

HOCKLEY, Nicky. Teaching online. Tools and techniques, options and opportunities. Delta publishing. England. 2010, pp. 07-30.

JULIAN, H. Content Analysis. In GIVEN, L. M. (org.) The Sage encyclopedia of qualitative research methods. 1 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008

KENSKI, M. V.; OLIVEIRA, G. P.; CLEMENTINO, A. **Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online.** In SILVA, M.; SANTOS, Edméa. (orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação *online*. Ed. Loyola, São Paulo – SP, 2006. Pg. 80-83.

KLERING, Luis Roque et al. **Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem à luz do enfoque sistêmico.** Tac, Curitiba, v. 1, n. 2, art. 1 p. 42-54. Jul/Dec. 2011. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/tac>> Acesso em 15/11/11

KRATOCHWILL, S.; SILVA, M. Avaliação da aprendizagem online: contribuições específicas da interface fórum. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.8, n. 24, p. 445-458, maio/ago. 2008

KRATHWOL, D. R. **Revision of Bloom's Taxonomy: an overview.** In Theory into practice, v. 1, n. 4, College of Education, Ohio State University, 2002.

LAGARDIA, J.; PORTELA, M. C.; VASCONCELLOS, M. M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez., 2007

LEFRANÇOIS, G. R. Teorias da aprendizagem. São Paulo, Cengage Learning, 2009.

LINDLOF, T. R; TAYLOR, B.C.;. **Qualitative communications research methods.** Sage Publications, Thousand Oaks, California, USA, 2002

LITTO, Fredric M. **O atual cenário internacional da EAD.** In LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. Pp. 14-20.

LONGO, Carlos Roberto Juliano. **A EAD na pós graduação.** In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 215-221.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C.. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica.** São Paulo: FDE. 1990, pp.115-125.

MARLAND, Percy W. e STORE, Ronald. **Some instruction strategies for improved learning from distance teaching materials.** in HARRY, Keith, DESMOND Keegan e JOHN, Magnus. **Distance education: new perspectives. Routledge Studies in distance education.** New York, NY. Em inglês, 1996.

MARTINS, J. G.; OLIVEIRA, J. C.; CASSOL, M. P.; SPANHOL, F. J. Usando interfaces *online* na avaliação de disciplinas semipresenciais no ensino superior. In SILVA, M.; SANTOS, Edméa. (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online.** Ed. Loyola, São Paulo – SP, 2006. Pg. 485-495.

MARTINS, Onilza Borges, POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza et al. **Curso de formação em Educação a Distância.** Brasília: MEC/SEED, 2000.
OPEN UNIVERSITY. Disponível por WWW em <http://www.open.ac.uk>

MATTAR, Joao. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 207

MELO, E. S. S. de. **A Educação a Distância e suas Implicações no Ensino Superior.** 2008. 141f. Dissertação (mestrado em administração pública). Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study application in education.** 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada;** [Tradução Roberto Galman]. Cengage Learning, São Paulo. 2010.

MOORE, Michael G. **Three types of interaction.** In HARRY, Keith, DESMOND Keegan e JOHN, Magnus. Distance education: new perspectives. Routledge Studies in distance education. New York, NY. Em inglês, 1996.

MORAN, J. M. **A educação superior a distância no Brasil.** In SOARES, Arrosa. (org.). A Educação Superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. Pg. 252-274.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista ETD – Educação Temática Digital da Unicamp, Vol. 10, Nº 2, 2009.**

MOURA, A. M. M. de, AZEVEDO, A. M. P. de, MEHLECKE Q. As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=17>. 10/04/2012

MOULIN, Nelly. **Utilização do Portfólio na Avaliação do Ensino a Distância.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Arquivo capturado em 19/10/2011.

NUNES, Cardoso Lina; VILARINHO, Lucia Regina. **Avaliação da aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas.** In SILVA, M.; SANTOS, Edméa. (orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação online. Ed. Loyola, São Paulo – SP, 2006. Pg. 23-36

OGDEN, R. **The Participant.** In GIVEN, L. M. (org.) The Sage encyclopedia of qualitative research methods. 1 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

PAIVA, R. A. WebQuest: uma coreografia didática para produção do conhecimento na educação a distância. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. 2011.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **O Aluno Virtual:** um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative reserach and evaluation methods.** 3. ed. Thousand Oaks:Sage, 2002.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

POLAK, Y. N. de S. **A Avaliação do aprendiz em EAD.** In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2008. p. 149-160.

PRIOR Lindsay. **Document analysis.** In GIVEN, L. M. (org.) The Sage encyclopedia of qualitative research methods. 1 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

PUNHAGUI , G. C. SOUZA, N. A. DE. **Avaliar para aprender: a construção de uma realidade.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 209-232, maio/ago. 2011

PRICHARD, Alan. Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom. New York, US, Routledge, 2009.

PRIMO, Alex. **Avaliação em processos de educação problematizadora online.** (pg. 37-49). In SILVA, M.; SANTOS, Edméa. (orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação *online*. Ed. Loyola, São Paulo – SP, 2006. Pg. 23-36

ROCHA, Heloisa V. da e OTSUKA, Joice Lee. **Um modelo de suporte à avaliação formativa para ambientes de educação a distância: dos conceitos à solução tecnológica.** In: Revista Novas Tecnologias na Educação (Renote). ISSN 1679-1916, vol3. n.2, novembro de 2005. Em português , 10 páginas.

RODRIGUES JUNIOR, José Florêncio. **Avaliação do estudante universitário.** Brasília. SENAC, 2009.

ROMANOWSKI, Joana P. **Avaliação da aprendizagem na educação A distância: Análise da prática para início de conversa.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2008.

ROSA, Maurício and MALTEMPI, Marcus Vinicius. **A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância.** *Ensaio: aval.pol. públ. Educ.* [online]. 2006, vol.14, n.50 [cited 2010-10-21], pp. 57-76 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100005&lng=en&nrm=iso>.

SANAVRIA, Cláudio Zarate. **Avaliação da aprendizagem a distância: concepções e práticas de professores no ensino superior.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

SANTOS, E. O. dos. **Educação online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Professor.** 2005. 351 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005.

SANTOS, E., SILVA, M. **O desenho didático interativo na educação online.** Revista Iberoamericana de educacion, n. 49: Janeiro - Abril 2009, pp. 267-287.

SARDELICH, M. E., **Aprender a avaliar a aprendizagem.** In SILVA, M.; SANTOS, Edméa. (orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação *online*. Ed. Loyola, São Paulo – SP, 2006. Pg. 211-224.

SEGENREICH, S. C. D. **Desafios da EAD ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação.** Editora UFPR, Educar, Curitiba, n;28, 2006, p. 161-177.

SILVA, Lana; SILVA, Marco. A Avaliação *online* num ambiente virtual de aprendizagem. E-TIC 5°. Encontro de educação e tecnologia da informação e comunicação. Universidade Estácio de Sá, RJ, 2007.

SILVA, Marco (org). **Educação online.** São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. **O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online - fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências.** In SILVA, M.; SANTOS, Edméa. (orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação *online*. Ed. Loyola, São Pauo – SP, 2006. Pg. 23-36

STAKE, Robert E., Case studies. In DEZIN, Norman, K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds.) **Handbook of qualitative research.** 2 ed., Thousand Oaks: Sage, 2008.

TELES, Lúcio. **Aprendizagem por elearning**. In LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. cap 11, pp. 72-79.

TORI, Romero. **Cursos híbridos ou *blended learning***. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 121-128.

TRIVINÖS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: São Paulo. Ed. Atlas, 1994.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 2 ed. Atlas: São Paulo, 2006.

VIANNEY, J. ;TORRES, P.; SILVA, E. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distancia no país**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

VONDERWELL, Selma; ALDERMAN, Kay; LIANG, Xin. **Asynchronous discussions and assessment in *online learning***. Journal of research and technology in education, 2007, 309-328

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Avaliação de aprendizagem em educação *online***. Educ. Soc. [*online*]. 2006, vol.27, n.97, pp. 1377-1381.

VYGOTSKY, Lev S.. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Apêndice A – Roteiro de entrevista com os coordenadores do curso

1. Qual o modelo de EAD empregado no curso?
2. Como se dá o processo de elaboração e implementação da avaliação?
3. Existe algum formato específico de instrumento avaliativo?
4. Os professores e professores-tutores recebem orientação quanto aos procedimentos avaliativos?
5. Os professores e professores-tutores tem liberdade na elaboração da avaliação?
6. Quais os instrumentos que os professores dispõem para a avaliação da aprendizagem dos alunos?
7. Como se dá o processo de aplicação dos instrumentos?
8. Qual a função desses instrumentos?
9. Quem os determina? Cada professor determina quais e como serão aplicados esses instrumentos?
10. Como se dá a avaliação ao longo do período do curso? Em quais momentos a avaliação ocorre? Existem prazos?
11. Qual a orientação dada aos professores quando há atraso na entrega de determinada atividade?
12. Como se dá o acompanhamento dos resultados da avaliação? Como ocorre esse processo?
13. O que se leva em consideração para a promoção ou reprovação do aluno?
14. Como se calcula a média final dos alunos?

Apêndice B - Roteiro de Entrevista com professores

1. Qual a importância da avaliação da aprendizagem dos alunos para você? Por que?
2. Ao avaliar seus alunos em cursos a distância, quais são os aspectos que você considera mais importantes? Quais são as dificuldades de se avaliar a aprendizagem na EAD online? Por que?
3. Houve alguma preparação por meio da instituição onde leciona em relação ao processo avaliativo? Você fez algum curso ou teve alguma preparação sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos?
4. Como é realizada a avaliação da aprendizagem no curso atual? Em quais momentos ao longo do curso você realiza alguma forma de avaliação?
5. Como você seleciona as atividades a serem utilizadas no processo avaliativo? Quais os critérios utilizados na seleção das atividades? Quem os define? Há alguma supervisão?
6. Você já propôs atividades de auto avaliação nas quais os alunos avaliam seu próprio aprendizado ou atividades nas quais os alunos avaliam-se uns aos outros em grupo ou individualmente? Fale sobre isso.
7. Quais instrumentos você utiliza para avaliar a aprendizagem dos seus alunos além da prova presencial? Quem seleciona tais instrumentos? Quais são os critérios de seleção de tais instrumentos? Há alguma supervisão?
8. Você leva em consideração os objetivos da aprendizagem ao elaborar seus instrumentos ou atividades avaliativos?
9. Que tipos de questões você utiliza em seus instrumentos avaliativos (múltipla escolha, dissertativas, etc.)? Fale sobre isso.
10. Você já teve que reelaborar algum instrumento ou atividade avaliativa? Por que? Fale sobre isso.
11. Você já implementou algum instrumento ou atividade avaliativa que funcionou bem? Ou que não funcionou? Por que?
12. De acordo a legislação, na Educação a distância, o maior peso advém da nota do aluno na avaliação presencial. O que você pensa disso? Como você distribui o peso restante durante o curso?
13. De que consiste a avaliação presencial do aluno no curso?
14. Quem elabora o instrumento da avaliação presencial? Quais os critérios a serem seguidos na seleção e elaboração desse instrumento?
15. Você já utilizou alguma ferramenta (chat, fórum e ou relatórios de participação, relatórios de acesso, etc.) na avaliação da aprendizagem dos seus alunos?
16. Você já propôs alguma atividade na qual os alunos utilizaram ferramentas digitais (blog, Wikis) ou atividades de pesquisa *online* (webquests)? Em caso afirmativo, utilizou-as na avaliação da aprendizagem dos seus alunos? Fale sobre isso.
17. Como você trabalha com os resultados da avaliação dos alunos? Como realiza o feedback para os alunos?

Apêndice - C Protocolo de Observação

Nota de campo número:

Campo observado:

Instituição:

Data da observação:

Tempo de duração da observação:

Dados do campo:

Professor:

Monitor:

Disciplina:

Quantidade de alunos matriculados na disciplina:

- Quais as funcionalidades disponíveis para o professor e os alunos? Para que servem? A que se destinam?
- Em quais momentos ocorre a avaliação?
- Quantos e Quais os instrumentos utilizados na avaliação?
- Quantas e Quais as atividades propostas para avaliação?
- Como se dá a participação dos alunos nas atividades?
- Há interação entre os participantes?
- O aluno faz autoavaliação? Ou coavaliação? Quais instrumentos são utilizados?
- Qual o retorno do professor para o aluno? Como se realiza?
- Como são tratados os erros?
- Há algum atraso na entrega dos alunos? Como se resolve essa situação?
- Ao final, quais as funções da avaliação na disciplina?
- Qual o retorno dos alunos? O que falam sobre o processo avaliativo?
- Há ferramentas digitais? Quais? Como são utilizadas?

Apêndice - D Solicitação de acesso

Prezado Professor,

Sou Marco Antonio, aluno de mestrado do PPG em Administração da UFPE, sob orientação do Professor Ricardo Mendonça e estou realizando pesquisa qualitativa sobre a Avaliação da aprendizagem em cursos de especialização na área de Administração na EAD online como parte do projeto PROADM. Como a pesquisa refere-se a avaliação em salas de aula virtuais, seria fundamental o acesso do pesquisador ao ambiente virtual de aprendizagem do curso para coleta de dados, e entrevistas com os atores envolvidos, no caso, a coordenação, e os professores e tutores. A escolha por essa IES se deu em virtude da excelência desta instituição e também por referência da Professora XXXXX que faz parte do corpo professor desta IES. Venho solicitar a sua autorização para conduzir a pesquisa no AVA da instituição.

Gostaria de ressaltar que os dados ou qualquer informação obtidos permanecerão no mais absoluto sigilo, pois apenas o pesquisador terá acesso aos dados.

Atenciosamente,

Marco Martins

Apêndice E Carta convite

Prezado Professor,

Dirijo-me a Vossa Senhoria com o intuito de sondar a possibilidade de realização de entrevista como parte de pesquisa cujo objetivo principal é analisar como se realiza a elaboração e implementação da avaliação da aprendizagem em cursos de Administração lato sensu na educação a distancia *online*.

A pesquisa faz parte de um projeto desenvolvido pelo PROADM que visa investigar a implementação de atividades de Educação a Distância (EAD) na prática de professores da Graduação e da Pós-Graduação em Administração.

A pesquisa vincula-se ao estudo desenvolvido por mim como exigência para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Administração na Universidade Federal de Pernambuco sob orientação do Professor Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

A entrevista é fundamental para o esclarecimento de questões relativas ao processo de avaliação da aprendizagem nas salas de aula virtuais. Pretende-se realizar a entrevista por meio da internet utilizando-se ferramentas tais como Skype, Gtalk, MSN. A entrevista será gravada para posterior análise dos dados. Contudo, vale ressaltar, o pesquisador compromete-se a manter o sigilo e o anonimato em relação ao participante e aos dados porventura fornecidos.

Ao analisar como se dá a elaboração e implementação da avaliação da aprendizagem em curso na educação a distancia *online*, acredita-se que se obterá dados significativos que venham a contribuir para a melhor compreensão do processo avaliativo em salas de aula virtuais, dispondo aos atores envolvidos orientações sobre a tomada de decisão em relação a avaliação da aprendizagem.

Apêndice F - Solicitação para participação por meio de resposta a Roteiro de Entrevista enviado por email.

Caro Professor,

Convido vossa senhoria a participar da pesquisa sobre a elaboração e implementação da avaliação da aprendizagem em cursos de Administração lato sensu na educação a distancia *online*.

Essa pesquisa faz parte de um projeto desenvolvido pelo PROADM que visa investigar a implementação de atividades de Educação a Distância (EAD) na prática de professores da Graduação e da Pós-Graduação em Administração.

A pesquisa vincula-se ao estudo desenvolvido por mim como exigência para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Administração na Universidade Federal de Pernambuco sob orientação do Professor Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

Sua colaboração é muito importante para a realização deste estudo. Caso consinta em participar, solicito que responda ao Roteiro de Entrevista cujo link encontra-se abaixo.

Todas as informações coletadas serão acessadas e avaliadas apenas pelo pesquisador que se compromete a manter a confidencialidade das informações e o anonimato dos participantes.

Obrigado pela atenção.

Atenciosamente,

Apêndice G Guia de Entrevista por Gdoc

Roteiro de entrevista relativa à avaliação da aprendizagem em ambientes *online*

O objetivo deste Roteiro é coletar informações dos professores sobre como se dá a elaboração e a implementação da avaliação da aprendizagem dos seus alunos em cursos de Administração em nível de pós-graduação lato sensu na EAD online

Acredita-se que resultados darão condições de refletir sobre a prática da avaliação na sala de aula virtual com vistas a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Sua participação é fundamental para a compreensão deste processo.

Ressalta-se que as informações aqui obtidas serão acessadas apenas pelo pesquisador que garante o sigilo e o anonimato dos participantes.

Nome

Instituição

Disciplina

Tempo em que trabalha com a EaD online?

1. Qual a importância da avaliação da aprendizagem dos alunos para você? Por que?

2. Fale um pouco sobre as facilidades e dificuldades de se avaliar a aprendizagem na EAD online?

3. Fale um pouco sobre como se dá o processo de preparação do professor para a realização da avaliação na EAD online na instituição onde você leciona.

4. Fale sobre como é realizada a avaliação da aprendizagem na disciplina em que você leciona. Em quais momentos ela ocorre? Quais atividades e instrumentos você utiliza ou utilizou para avaliar a

aprendizagem na disciplina em que leciona ou lecionou nesta instituição? Quais os critérios utilizados na seleção? Quem os define? Se há alguma espécie de apoio ou supervisão.

5. Você já teve que reelaborar algum instrumento ou atividade avaliativa? Por que? Fale sobre isso.

6. Fale sobre quais as atividades ou instrumentos avaliativos você acredita que funcionam bem ou não funcionam para avaliar a aprendizagem dos alunos em EAD online? Descreva como foi a implementação de algum instrumento ou atividade avaliativa que funcionou bem ou que não funcionou?

7. Fale sobre a participação dos alunos no processo avaliativo (se são propostas atividades ou instrumentos de auto avaliação, ou de avaliação entre pares, se alunos comentam ou avaliam trabalho ou o desempenho dos colegas). Como é o interesse do aluno sobre sua aprendizagem?

8. De acordo a legislação, na Educação a distância, o maior peso advém da nota do aluno na avaliação presencial. O que você pensa disso? Como você distribui o peso restante durante o curso?

9. Quem elabora o instrumento da avaliação presencial e quais os critérios utilizados na seleção e elaboração desse instrumento?

10. Fale se você utiliza ferramentas tais como chat, fórum e ou relatórios de participação, relatórios de acesso, etc. na avaliação ou se já propôs alguma atividade na qual os alunos utilizaram ferramentas digitais (blog, Wikis) ou atividades de pesquisa online (webquests), etc. e utilizou-as para avaliar a aprendizagem dos seus alunos. Explique.

11. Fale sobre como você trabalha com os resultados da avaliação dos alunos. Como é processo de feedback para os alunos? Como são trabalhados os erros, os atrasos na entrega das atividades?

Apêndice H – Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado Avaliação da aprendizagem em cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na EAD online: um estudo sobre o planejamento e a implementação da avaliação em duas instituições de ensino superior privadas sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital desenvolvido por Marco Antônio Buarque Martins a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (81) 94281435 ou e-mail marcobm90@gmail.com. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail jrjm@ufpe.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar como ocorre o planejamento e implementação da prática avaliativa da aprendizagem nos cursos de pós-graduação lato sensu em Administração na modalidade de EAD *online* em duas instituições de ensino superior, sob a ótica da Taxonomia de Bloom Digital (2009).

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

Apêndice I – Listagem de ferramentas digitais

Apresentam-se nesta listagem algumas ferramentas que, acredita-se, poderiam ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente no processo avaliativo.

Mapa conceitual – ferramenta utilizada para a organização e representação de um corpo de conhecimento. Permite que se faça um resumo esquemático do que foi aprendido pelo aluno. Auxiliariam na diminuição da complexidade no entendimento de texto por meio da organização da informação em estruturas cognitivas. Há diversos softwares online gratuitos que permitem a sua criação. Permitiriam ao professor acompanhar as dificuldades dos alunos, a colaboração, o compartilhamento de ideias e a atividade reflexiva o que potencializaria a construção colaborativa do conhecimento. (HOCKLEY, 2010; COUTINHO et al., 2009).

Google docs – ferramenta que permitiria a criação e editoração de textos, planilhas e apresentações totalmente online. Permite que alunos trabalhem colaborativamente a distância, permitindo ou restringindo o acesso da edição ao professor e aos outros alunos. A cada alteração na editoração do documento, há registro de quem a fez. Dessa forma, o professor tem como acompanhar as contribuições de cada aluno, corrigir e dar feedback. Também, pode-se permitir que o trabalho final seja exposto para toda a comunidade de forma que todos participem postando comentários, refletindo e avaliando o trabalho de todos. O professor pode avaliar a interação e a participação de cada aluno por meio de consulta no histórico de acesso. (COUTINHO et al., 2009; MATTAR, 2011).

Blogs – espécie de diário de bordo do aluno que permite que se coloquem informações e reflexões em relação aos conhecimentos adquiridos. Permite, ainda, que o próprio aluno ou os colegas coloquem comentários sobre as informações postadas, o que daria ao professor a possibilidade de acompanhar a capacidade crítica, a compreensão em relação aos conhecimentos. Podem ser utilizados para a criação de portfólios digitais, por meio dos quais o aluno demonstra para o professor e ou para os colegas a sua trajetória acadêmica. (COUTINHO et al., 2009; MATTAR, 2011).

Podcast – arquivos de áudio ou vídeo que podem ser criados por alunos e professores e disponibilizados online. Pode ser acrescentado texto e imagens aos podcasts e estes podem ser organizados em capítulos ou episódios. Possibilita que outros possam ouvir ou ver o podcast disponibilizado e deixar comentários caso o autor o permita. (COUTINHO et al., 2009; HOCKLEY, 2010; MATTAR, 2011).

Quadro branco – são ferramentas mediante as quais o professor e os alunos podem trabalhar juntos em tempo real em um quadro branco virtual. Pode trazer junto uma função de chat por texto ou por videoconferência. Permite o compartilhamento da tela entre vários usuários, portanto, professor e alunos podem escrever, digitar, desenhar e todos podem ver o que está sendo produzido sincronamente. Permite que se coloquem imagens, documentos ou apresentações em slides para que todos vejam. (HOCKLEY, 2010).

Slideshow – permite a criação e o compartilhamento de apresentações em slides para que todos – alunos e professor – tenham acesso. As apresentações podem ser slides criados por softwares específicos ou imagens, fotos etc. Alguns permitem que sejam colocados comentários, tanto em áudio quanto em texto. O Google docs também permite a editoração e compartilhamento de apresentações em slide. (HOCKLEY, 2010; MATTAR, 2011).

Wiki – consistem de uma série de páginas criadas colaborativamente por diversos participantes. Podem ser acrescentados textos, imagens, áudio e vídeo além de documentos. Cada alteração realizada em uma página da wiki é salva automaticamente e pode ser copiada ou arquivada de maneira que caso seja apagada acidentalmente, ela pode ser restaurada. Cada alteração realizada pelos participantes pode ser rastreada. (HOCKLEY, 2010; MATTAR, 2011).

Webquest – A WebQuest é uma atividade didática de busca de informação. Pode desenvolver o pensamento reflexivo e crítico dos alunos, como também estimular a sua criatividade. O principal objetivo da WebQuest é desenvolver a pesquisa dos alunos em sites da Internet com critérios e perguntas especificadas pelos professores. A busca pode ser realizada em grupos ou individualmente, conforme o tempo disponível, o tema curricular abordado e a idade dos alunos. Contudo, é importante ressaltar que apresenta melhores resultados se realizada em grupos. Pelas WebQuests, propõem-se aos alunos a resolução de um determinado problema e, ao finalizar a tarefa, eles expõem de algum modo suas conclusões. Os estudantes simulam um papel, por exemplo, ser jornalista para investigar a crise energética que afeta uma região etc. (DODGE, 2012).

Compartilhamento de vídeo – ferramentas que permitem que se grave um vídeo pela webcam ou por câmera digital e seja enviado e compartilhado em website específico. Alunos e professor podem assistir ao vídeo compartilhado e deixar comentários. Os vídeos também podem ser incorporados em blogs ou wikis. A critério do autor, podem permanecer privados ou serem aberto ao público. (HOCKLEY, 2010; MATTAR, 2011)

Plataformas de voz – seriam para o áudio o que o fórum é para o texto. Ou seja, permitem que um debate ou discussão por meio de voz seja conduzido. Pode-se lançar um tema ou pergunta norteadora e alunos e professor podem contribuir por meio da gravação de áudio feita por eles próprios. Alunos podem ouvir o áudio dos colegas e deixar respostas tanto em áudio quanto por texto. Pode-se formar grupos de discussão nos quais se forma uma espécie de teia que permite que se ouça e se analise o discurso de todos. (HOCKLEY, 2010)

Portfolio - Consistiria de uma espécie de pasta individual na qual se colecionam os trabalhos realizados pelos alunos ao longo de uma disciplina, curso ou ciclo de estudos. Além de trabalhos, pode-se coletar exercícios, provas etc. Permitiria a coleção dos passos percorridos pelo aluno no decorrer de sua trajetória de aprendizagem. A ferramenta permitiria que a construção do perfil acadêmico do aluno, refletindo seu ritmo, a direção de seu crescimento, temas de seu interesse, suas dificuldades e seu potencial de desenvolvimento. (MOULIN, 2011). Na sua versão *online*, o aluno pode coletar imagens, sons, textos que podem ser publicados, compartilhados, comentados etc. por toda a comunidade participante do processo de ensino-aprendizagem.

Mundos virtuais – plataformas virtuais que permitem que pode ser adaptada a contextos de ensino e aprendizagem. Poderiam promover a aprendizagem por meio de exploração, colaboração, reflexões sobre identidade, construção de scripts ou objetos, estudo de casos etc. Mattar (2011) apresenta uma série de estudos que apontam que o uso da plataforma permitiria, entre outras coisas, acompanhar o aprendizado do aluno ao longo de todo o processo de forma lúdica permitindo que o professor observe visualmente o aluno; experimentar a telepresença permitindo a realização e utilização de diversas formas de comunicação (oral, textual, gestual e gráfica). (MATTAR, 2011)

APENDICE L – ACESSO À IES BETA

Na IESBETA, a questão da entrada em campo foi mais complicada. Foi realizado o mesmo processo descrito acima para a obtenção da permissão de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem da IES. Procurou-se seguir as mesmas estratégias apontadas na IESALFA, contudo, o processo de seu de forma bastante diferente. Como não se conhecia alguém que pudesse ser a porta de entrada para a instituição, procurou-se na *webpage* da pesquisada algum meio de contato para dar início ao processo de solicitação de entrada no ambiente. Encontrou-se os nomes dos coordenadores, dos professores e da equipe técnica mas, diferentemente da IESALFA, não havia endereço eletrônico de nenhum deles. Após algum tempo de busca, identificou-se o telefone da instituição. O pesquisador, então, entrou em contato com a instituição por meio desse telefone, explicou os objetivos do contato e obteve algumas sugestões de pessoas que poderiam ser úteis no sentido de permitir o acesso. Todavia, sugeriu que se entrasse em contato com algumas pessoas indicadas por ela. Em seguida, enviou-se e-mail e esperou-se por cerca de duas semanas até que uma resposta chegou. Nesta, foi sugerido que se entrasse em contato com outra pessoa que seria a responsável por uma possível concessão de acesso. Outro e-mail foi enviado para esta segunda pessoa, identificada como coordenadora de cursos da IES. Após nova espera, recebeu-se resposta da coordenação, segundo a qual, para a realização da pesquisa, seria necessária a aprovação da direção da instituição, uma vez que somente a direção poderia permitir o acesso do pesquisador ao AVA do curso. A coordenação, então, se prontificou, gentilmente, a entrar em contato com a direção. Esperou-se por algum tempo. Como a resposta tardou a chegar e diante da preocupação com os prazos finais da pesquisa, o pesquisador resolveu ligar mais uma vez para a IES para saber se poderia falar por telefone

com a coordenação. A funcionária pediu que aguardasse mais algum tempo que logo a resposta viria. Pouco tempo depois, chegou a resposta da coordenação informando que infelizmente o acesso ao AVA não seria permitido caso a pesquisa fosse feita a distância. Contudo, segundo a resposta, o pesquisador poderia realizar a pesquisa por meio de observação do AVA e a entrevista pessoalmente, na sede física da IES. – local onde se poderia agendar e realizar entrevista com a coordenação e os professores. Diante dessa informação, o pesquisador ficou num impasse. Deveria insistir na realização da pesquisa nesta IES ou partir para alguma outra? Decidiu-se continuar a pesquisa na IESBETA, apesar dos obstáculos encontrados. Essa decisão se deu em virtude do fato de que, enquanto se esperava a permissão para o acesso, outras quatro IES que ofereciam cursos que satisfaziam alguns dos critérios da pesquisa, foram também contatadas. Nenhuma delas, contudo, demonstrou interesse de ter uma pesquisa sendo feita em seus AVA. Logo, diante do tempo limitado e da falta de opções, resolveu-se continuar a pesquisa na IESBETA. Como esta é sediada em outro estado, verificou-se a viabilidade da observação presencial em termos de tempo e de orçamento necessários. Mediante recursos do PROADM, a viagem foi autorizada. Agendou-se então, por telefone, uma visita para a IES para a realização da observação no AVA e entrevista com a coordenação. Após a entrevista, a coordenação permitiu que se observa-se o AVA, contudo de forma restrita. Ao lado do computador, a coordenação mostrou alguns exemplos de como se trabalhava na IES, porém de forma rápida impossibilitando qualquer observação mais aprofundada do pesquisador. Sendo assim, a análise dos dados seria baseada apenas no relato da coordenação. Não se quer dizer com isso que tal relato não seja importante, contudo, acredita-se que basear a pesquisa em uma única fonte de dados seria insuficiente.

No caso da IESBETA, os mesmos procedimentos foram tomados para a IESALFA com relação à realização da entrevista. Como já mencionado, na IESBETA, a entrevista deu-se presencialmente na sua sede localizada em estado da região Sudeste do Brasil em virtude

de a diretoria da IES não permitir a realização de pesquisa a distância, tanto na permissão do acesso ao AVA, quanto no acesso aos sujeitos da pesquisa. O pesquisador foi, portanto, ao encontro da coordenação da instituição que se mostrou bastante solícita e respondeu a todas as perguntas sem restrição. Antes do início da entrevista, preparou-se o equipamento necessário, no caso o notebook contendo um software de gravação de áudio instalado. Em seguida, informaram-se quais seriam os objetivos da pesquisa, quais os seus benefícios, os interesses do pesquisador, esclareceu-se que a entrevista seria gravada e transcrita para posterior análise das informações obtidas. Pediu-se que o participante assinasse um Termo de Consentimento (ANEXO H) que esclarecia os propósitos da pesquisa bem como questões referentes à garantia de sigilo e anonimato dos participantes. Após esses procedimentos, deu-se início à entrevista propriamente dita que durou cerca de 50 minutos. Durante esse período, buscou-se seguir o roteiro de entrevista semiestruturada. O participante discorreu sobre o processo de avaliação na IES ininterruptamente, às vezes dificultando a realização de perguntas e o esclarecimento de dúvidas que iam surgindo ao longo da entrevista. Contudo, suas informações foram abrangentes e relevantes. Após o término da entrevista, o participante apresentou o AVA da IES ao pesquisador que teve a oportunidade de observar a sala de aula virtual, contudo de forma bastante restrita em termos de tempo e de acesso.

No caso da IESBETA, seguiram-se os mesmos procedimentos, entretanto, o pesquisador foi informado pela coordenação que a direção da IES não permitia qualquer tipo de acesso do pesquisador ao corpo professor e equipe técnica de forma presencial ou *online*, tampouco o envio de documentos para nenhum dos sujeitos da pesquisa.

APENDICE M – OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

Disciplina	objetivo
D1	Selecionar e utilizar os instrumentos... Caracterizar os métodos... Reconhecer as tipologias Conhecer técnicas de leitura Realizar a compilação das leituras... Distinguir as etapas de implementação Conhecer as normas... Caracterizar um problema Elaborar hipóteses Delimitar um objeto de estudo Compor um pre-projeto Reconhecer as características específicas Compor um projeto de pesquisa Identificar os elementos Estruturar um artigo
D2	Analisar e diagnosticar as situações... Identificar as oportunidades... Tomar decisões efetivas, eficientes e eficazes
D3	Compreender os conceitos... Compreender o processo Aplicar os conhecimentos sobre Compreender os processos de mobilização Compreender os conceitos de identificar Compreender os processos de planejar Compreender o processo de distribuir Aplicar os conhecimentos
D4	Compreender os processos Entender os conceitos Conhecer que há... Compreender quais ferramentas... Entender os principais meios... Compreender quais ferramentas são utilizadas... Compreender que o uso da planilha... Entender como acompanhar o andamento... Conhecer os benefícios... Compreender a necessidade de um plano...
D5	Compreender os objetivos Compreender os conceitos Construir uma visão sistêmica Compreender os objetivos Desenvolver um plano Compreender os objetivos Compreender os aspectos Compreender os aspectos relativos a... Conhecer e aplicar os conceitos... Aplicar os conceitos...
D6	Compreender a necessidade Selecionar e desenvolver modelos Desenvolver a capacidade de ... Compreender o significado de ... Compreender os conceitos de ... Compreender os modelos de... Sintetizar os conceitos de ...

Anexo A – Portaria No. 4.059

DO MINISTRO
PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4º A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Art. 5º Fica revogada a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO
(DOU de 13/12/2004 - Seção I - p.34)

Anexo B – Decreto 5.622



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.

[Vide Lei nº 9.394, de 1996](#)

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

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

- 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.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

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

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

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

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

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos [arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996](#), a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Anexo C – Resolução n.1, de 8 de Junho de 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007 ^(*) ^(**)

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nos arts. 9º, inciso VII, e 44, inciso III, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 263/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007, publicado no DOU de 21 de maio de 2007, resolve:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.

§ 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3º Os cursos de pós-graduação lato sensu são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição.

Art. 3º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação lato sensu deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação lato sensu a distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

(*) Resolução CNE/CES 1/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 5, de 25 de setembro de 2008, que estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação lato sensu expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA