



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA

RENATA KELLY DE SOUZA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ONLINE:
construindo elementos para um avaliar interativo-mediador**

Recife
2019

RENATA KELLY DE SOUZA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ONLINE:
construindo elementos para um avaliar interativo-mediador**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof^o. Dr. Sérgio Paulino Abranches

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

A663a Araújo, Renata Kelly de Souza
 Avaliação da aprendizagem na educação online: construindo
 elementos para um avaliar interativo-mediador / Renata Kelly de Souza
 Araújo. – Recife, 2019.
 468 f. : il.

 Orientador: Sérgio Paulino Abranches
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
 Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica,
 2019.

 Inclui Referências e Apêndices.

 1. Ensino à distância. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Mediação
 pedagógica. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Abranches, Sérgio Paulino
 (Orientador). II. Título.

371.26 (22. ed.)

UFPE (CE2019-046)

RENATA KELLY DE SOUZA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ONLINE:
construindo elementos para um avaliar interativo-mediador**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em: 27/05/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Patrícia Smith (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Thelma Panerai Alves (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Edméa Santos (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Diene Eire de Melo (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Londrina

Dedico esse trabalho à minha família, meus pais amados Ramos e Fátima, que sem eles nada seria, ao meu irmão Bruno e a meu querido orientador Prof. Sérgio Abranches que é um exemplo de educador e de ser humano, no qual me inspiro continuamente e que sem o seu apoio eu certamente não conseguiria ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter permitido que tivesse força de lutar em todos os momentos de minha vida e tivesse saúde e persistência para alcançar os objetivos traçados. Foi a grande fortaleza em todo o meu caminhar acadêmico colocando anjos que iluminaram meus passos em todos os obstáculos, e muitos foram eles! Deus Sabe! Gratidão meu Deus!

Ao meu querido orientador Sérgio Abranches (UFPE), que é mais que um orientador, é um parceiro, psicólogo, pai, amigo, uma pessoa altruísta e que me incentivou a continuar, mesmo quando achei que não mais poderia trilhar o caminho do doutorado. Obrigada professor por sua paciência, amizade, orientações e por acreditar que eu conseguiria permanecer na caminhada, apesar dos obstáculos colocados pela vida. Você é um exemplo de docência que inspira a todos.

A professora Thelma Panerai (UFPE), por sua sempre amizade e apoio, e pela abertura do olhar da pesquisa oriundo do diálogo com a Lúcia Amante, que aceitou e possibilitou a concretização do Doutorado Sanduíche. Obrigada querida pela sempre amizade, apoio e parceria.

A professora Patrícia Smith por aceitar participar da banca, pelo seu sempre incentivo no decorrer do Doutorado, apoiando nossas ações, dando sugestões com seu modo doce, ético e competente para a melhoria de nossas pesquisas (falo da minha e de amigos). Gratidão pela abertura em Portugal para ir conhecer, na Universidade de Lisboa, o trabalho desenvolvido por eles do E-Learning laboratório, apresentado pela professora Neuza Pedro, e que muito ampliou meu olhar sobre o processo educativo e como as tecnologias podem auxiliar neste. És uma inspiração para mim enquanto docente.

A professora Lúcia Amante (UAB-PT) por sua disponibilidade, pelo aceite a participação na orientação da pesquisa e pela paciência e apoio que deu e está a dar no processo do sanduíche. Obrigada por sua parceria, disposição em ajudar sempre e pela oportunidade dada de estar construindo novas possibilidades para a pesquisa atuando no grupo Le@D da Universidade Aberta de Portugal.

Agradeço imensamente ao professor Marco Silva (UERJ) pela amizade, carinho e pelo apoio dado a esta pesquisa com abertura do campo, que foi um dos grandes problemas para a concretização desta tese, e sem ele, certamente, este trabalho não teria êxito. Obrigada querido Marco pelas orientações e sugestões, pela sempre parceria e amizade.

A professora Edméa Santos pelo aceite em participar da banca, pela horizontalidade e humildade com que trata seus pares, por ter me ajudado na ampliação do meu repertório cultural e acadêmico em Portugal e pelas redes que me ajudou a construir. Obrigada querida pela amizade, parceria e pelos ensinamentos diversos a mim dados, seja na vida ou para o universo acadêmico.

E agradeço também imensamente a professora Diene Eire por fazer parte da banca, por ter muito me ajudado desde que a conheci em Portugal, pela sua humildade enquanto pessoa, amizade e diversos ensinamentos para a vida e academia.

A minha família, meus pais Ramos e Fátima, a meu irmão Bruno, por serem o pilar de minha formação, estar sempre comigo torcendo pela minha felicidade e me ajudando a concretizar meus sonhos. Com vocês aprendi que apenas a Educação nos leva a lugares inimagináveis.

Aos meus amigos amados, que são anjos lindos em minha vida, Aline Malta, Aline Martins, Adriana Silva, Adriana Vitor, Camila Franco, Éber Gomes, Esther Paiva, Flávia Andréa, Dagmar Heil, Dayse Rodrigues, Deise France, Flávia Santana, Ilza Leitão, Jocineide Torres, Josefa Alice, Josy Marins, Katrucky Medeiros, Márcia Rejane, Nana Ximenes, Rafaela Paiva, Rogério Paiva, Rossana Cavalcanti, Thaís Oliveira, Marlene Reis, Márcio Henrique, Susyane Ribeiro, e tantos outros que, mesmo não citados, sabem que moram em meu coração. Obrigada queridos pela amizade, companheirismo, por sempre estarem comigo na caminhada e ajudarem com amor, carinho, enfim, de toda e qualquer maneira só para me verem feliz e alcançar meus objetivos e sonhos.

A toda equipe do Edumatec, em destaque Clara e Mário, meu muito obrigada pelo sempre apoio e disponibilidade em ajudar e a todos nossos queridos docentes que fazem o programa, que são incentivadores pessoas que inspiram na caminhada acadêmica, pela competência, humanidade, amizade e horizontalidade.

Renata Araújo

“Precisamos nos preparar para a aprendizagem e para a avaliação interativas na sala de aula online [...]. Precisamos ter claro que educação e avaliação interativas não são uma nova "tecnificação" da sala de aula; que em primeiro lugar deve estar a função social da escola e da universidade, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias [...], mas acima de tudo, a educação do sujeito na era do conhecimento e da aprendizagem. [...] Em lugar de meros instrutores ou apresentadores, **sejamos de fato educadores do nosso tempo**" (SILVA, 2014, p. 35, grifo nosso).

RESUMO

A presente pesquisa tem como eixo de discussão a avaliação da aprendizagem no cenário educativo online e objetiva analisar como cursos com propostas de Educação Online concretizam a avaliação da aprendizagem. Estamos imersos na Sociedade em Rede, a qual traz novas configurações em todas as instâncias da sociedade e também a emergência de uma modalidade educativa, a Educação Online. Apesar das possibilidades de interatividade e interfaces disponíveis no ciberespaço que favorecem um processo educativo significativo com criação e cocriação, a avaliação da aprendizagem online se constitui como um desafio, pois as práticas existentes são engessadas e embasadas no paradigma educativo instrucional. A avaliação da aprendizagem online, sendo um campo que permanece em construção do ponto de vista teórico e prático, desafia o próprio significado da Educação Online, uma vez que o aluno pode se desmotivar à autoria e coautoria em rede, dependendo da forma como ela é concebida e concretizada. A presente tese tem como desafio buscar indicadores que direcionem o processo avaliativo de cursos que têm proposta de Educação Online, e neste sentido consideram o processo avaliativo imbricado com o processo educativo, sendo a interatividade e mediação pedagógica elementos presentes e indissociáveis. Como base teórica fundamentaremos o processo avaliativo a partir do conceito de Interatividade, proposto por Silva (2014b) e Primo (2008); de Mediação Pedagógica Online em Vigotski (2008, 2015), Gutierrez e Pietro (1994), Masetto (2017), Sá e Silva (2013), Sá (2011), D'ávila (2013) e de Avaliação da Aprendizagem Online em Hoffmann (2014a), Pereira, Oliveira e Amante (2015). Do ponto de vista metodológico, realizamos um estudo de casos múltiplos, sendo um no curso de Mestrado de Pedagogia do Elearning, da Universidade Aberta de Portugal e outro no curso de Licenciatura em Pedagogia online, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Consórcio CEDERJ/UERJ, campos estes escolhidos por sua singularidade no que tange ao fazer avaliativo no online. Buscamos analisar como a avaliação é conceituada e concretizada no intuito de construir elementos que possam orientar a docência online para um avaliar com base na interatividade e na mediação pedagógica. A pesquisa se caracteriza com foco na abordagem qualitativa, sendo quanto aos objetivos de tipologia descritiva e explicativa. No que tange aos procedimentos técnicos se caracteriza como bibliográfica, documental e de campo e tem como instrumentos de coleta de dados a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os docentes das disciplinas acompanhadas, e no caso da CEDERJ/UERJ do coordenador da disciplina, e grupo focal com os docentes também deste campo, e aplicação de questionário no formato Google Docs para os discentes, de ambos os campos. Os resultados apontam que

nos cursos com propostas ancoradas no olhar da Educação Online a avaliação da aprendizagem tem como bases a interatividade e a mediação pedagógica online, favorecendo um processo com ênfase na aprendizagem efetiva, na construção significativa do conhecimento pelos discentes.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem Online. Educação Online. Interatividade. Mediação Pedagógica Online.

ABSTRACT

The present research aims to mainly discuss about the learning evaluation within online learning scenario, and it aims to analyse how online educational courses put in practice learning assessment. We are immersed in a Network Society, which brings new settings to all instances of Society and it also arises a new educational category, the online education. In spite of the means of interactivity and interfaces available in the cyberspace that favor a significant educative process with creation and co-creation, the evaluation of the online apprenticeship is like a challenger, since the existent practices are put in plaster and based in the educative paradigm instructional. The evaluation of the online learning, being it a field which is still in construction from the theoretical and practical points of view, defies its own meaning, once the student can lose interest in the network author and coauthorships, depending on the way they are conceived and materialised. The current study proposes itself with the challenge of searching for indicators to guide the process of assessment of courses which offer online education, and that, in this direction, take into consideration the assessment process walking together with the process of education. We also recognize interactivity and pedagogical mediation as inseparable elements from these processes. Like theoretical base we will substantiate the evaluation process from the concept of Interactivity, proposed by Silva (2014b) and Primo (2008); Online Pedagogical Mediation from Vigotski (2008, 2015), Gutierrez and Pietro (1994), Masetto (2017), Sá and Silva (2013), Sá (2011), D'ávila (2013) and from Online Learning Evaluation from Hoffmann (2014a), Pereira, Oliveira and Amante (2015). From a methodological standpoint, we carry out a study of multiple cases, being one in the course of Pedagogy Master's degree of the Elearning, from the Open Portugal University and other in the Degree course in online Pedagogy, from Rio de Janeiro University-Partnership CEDERJ/UERJ, these fields chosen by his peculiarity as regards evaluate doing in the online one. We seek to analyse how assessment is conceptualized in order to construct elements that can orientate the online teaching to evaluate on basis of interactivity and pedagogical mediation. The research is characterized with focus in the qualitative approach, being as for the objectives of descriptive and explicative typology. As regards the technical proceedings it is characterized as bibliographical, documentary and of field and it takes as instruments of collection of data the application of interviews semistructured with the teachers of the accompanied disciplines, and of the CEDERJ/UERJ case the coordinator of the discipline, and focal group with the teachers also of this field, and questionnaire application in the Google Docs format for the pupils, of both fields. The results point that in the courses

with proposals anchored in the glance of the Online Education the evaluation of the apprenticeship takes as bases the interactivity and the online pedagogic mediation, favoring a process with emphasis in the effective apprenticeship, in the significant construction of the knowledge for the pupils.

Keywords: Assessment of online learning. Online Education. Interactivity. Online Pedagogical Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Características do Hipertexto	76
Figura 2- Modelos Pedagógicos por Kaplún	104
Figura 3- Elementos Estruturantes da Pesquisa	172
Figura 4- Objetivos da Pesquisa e Relacionar com os Instrumentos de Construção e Análise dos Dados	173
Figura 5- Exemplo de Formato A de Sequência de Atividades de Aprendizagem	190
Figura 6- Exemplo de Formato B de Sequência de Atividades de Aprendizagem	190
Figura 7- Exemplo de Descrição da Atividade Avaliativa Online	191
Figura 8- Exemplo de Critério Avaliativo de um Trabalho Final	191
Figura 9- Calendário e Roteiro de Contrato Semanal	192
Figura 10- Estudante em Regime de Tempo Parcial	199
Figura 11- Estudante em Regime de Tempo Integral	200
Figura 12- Critérios da Avaliação da Aprendizagem na UC	207
Figura 13- Modelo de Roteiro de Acompanhamento Mensal	208
Figura 14- Abertura da Disciplina Avaliação em Elearning	210
Figura 15- Conceito de Avaliação Alternativa Digital	212
Figura 16- Dimensões de Avaliação Alternativa Digital	213
Figura 17- Fórum de Notícias Avaliação em Elearning	215
Figura 18- Mensagem de Boas Vindas	216
Figura 19- Mensagem de Autoavaliação e Avaliação Entre Pares	217
Figura 20- Mensagem Correção Questionário- Atividade 1	218
Figura 21- Mensagem Quadro de Avaliação Final	218
Figura 22- Mensagem para Participação do Aluno no Contrato de Aprendizagem	219
Figura 23- Design Temática 1 da UC Avaliação em Elearning	224
Figura 24- Feedbacks Docentes da Atividade 1	224
Figura 25- Design AVA Temática 2 da UC Avaliação em Elearning	226
Figura 26- Design AVA Temática 3 da UC Avaliação em Elearning	229
Figura 27- Design AVA Temática 4 da UC Avaliação em Elearning	231
Figura 28- Design AVA Trabalho Final da UC Avaliação em Elearning	232
Figura 29- Formulário de Autoavaliação e Coavaliação da Disciplina	233
Figura 30- Categoria 1-Educação a Distância e Educação Online	240
Figura 31- Categoria 2- Construção da Interatividade no AVA	242

Figura 32- Categoria 3-Proposta Avaliativa da Unidade Curricular	245
Figura 33- Categoria 4-Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital.....	248
Figura 34- Categoria 5-Concretização da Mediação Pedagógica Online	253
Figura 35- Objetivos do Consórcio CEDERJ.....	278
Figura 36- Objetivos da Fundação CECIERJ.....	279
Figura 37- Tipologias de Interação no Fórum de Discussão.....	287
Figura 38- Mensagem de Abertura da Disciplina Educação a Distância.....	290
Figura 39- Abertura da Unidade 1 da disciplina e Atividade Avaliativa 1	291
Figura 40- Matriz para o Texto da AD1.....	293
Figura 41- Fórum da Unidade 1	295
Figura 42- Unidade 2 da Disciplina Educação a Distância	298
Figura 43- Unidade 3 da Disciplina Educação a Distância	300
Figura 44- Atividade Avaliativa 2	301
Figura 45- Fórum Tira Dúvidas AD2	303
Figura 46- Orientações para a AD2	304
Figura 47- Atividade Professora Joana e Sugestões de Interatividade	305
Figura 48- Midiateca Colaborativa: enunciado e mensagens discentes.....	307
Figura 49- Categoria 1-Educação a Distância e Educação Online	379
Figura 50- Categoria 2-Proposta de Avaliação Interativa da Disciplina	380
Figura 51- Categoria 3-Construção da Interatividade no AVA.....	383
Figura 52- Categoria 4-Reflexão do Coordenador da Avaliação da Aprendizagem Online.....	384
Figura 53- Categoria 5- Especificidades da Proposta Avaliativa Online.....	386
Figura 54- Categoria 6- Consolidação da Mediação Pedagógica Online	389
Figura 55- Avaliação Interativa-mediadora na Educação Online.....	413

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa Biblioteca Digital Brasileira por Descritor.....	38
Quadro 2 - Pesquisa Biblioteca Digital Brasileira por Descritor.....	39
Quadro 3 - Pesquisas Relacionadas com a Temática da Avaliação da Aprendizagem Online.....	40
Quadro 4 - Aparição dos Autores em Relação à Temática Central de Estudo no BDTD	50
Quadro 5 - Pesquisa Scopus por Descritor.....	53
Quadro 6 - Artigos Científicos Relacionados com a Temática da Avaliação da Aprendizagem Online na base Scopus.....	54
Quadro 7 - Indicadores de Interatividade para ambientes de docência e aprendizagem colaborativos	72
Quadro 8 - Variação da Terminologia de EAD	79
Quadro 9 - Comparativo da Educação a Distância com a Educação Online	97
Quadro 10- Características da Didática no Online	101
Quadro 11- Possibilidades de Exercícios de Autoaprendizagem para Apropriação do Texto	116
Quadro 12- Possibilidades de Exercícios de Autoaprendizagem para Relação Texto- Contexto	118
Quadro 13- Possibilidades de Exercícios de Autoaprendizagem para Aplicabilidade	119
Quadro 14- Possibilidades de Exercícios de Interaprendizagem.....	120
Quadro 15- Hipertexto e sua Relação com o Desenho Didático Hipertextual	126
Quadro 16- Indicadores de Mediação Pedagógica para a Docência Online	130
Quadro 17- Plano de Trabalho na Universidade Aberta de Portugal	182
Quadro 18- Cálculo das Notas na Unidade Curricular	206
Quadro 19- Categorias e Subcategorias da entrevista com docente Universidade Aberta ..	239
Quadro 20- Composição Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD.....	284
Quadro 21- Cálculo das Notas da Disciplina	286
Quadro 22- Critérios de Avaliação das Interações Nos Fóruns de Discussão	288
Quadro 23- Categorias e Subcategorias das entrevistas com as docentes CEDERJ/UERJ .	309
Quadro 24- Categorias e Subcategorias da entrevista com o coordenador de disciplina do CEDERJ/UERJ	378

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino no Brasil (2006-2016)	91
Gráfico 2 - Recursos Utilizados pelos Docentes para Elaboração das Atividades Colaborativas Online na UC	263
Gráfico 3 - Recursos Utilizados pelos Discentes para Elaboração das Atividades Colaborativas Online na Disciplina	396

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1- Perfil dos Docentes Campo CEDERJ/UERJ	179
Infográfico 2- Perfil da Docente Campo UA	180
Infográfico 3- Questionário com os Discentes do Curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning da Universidade Aberta	257
Infográfico 4- Atividades Avaliativas Online e Reflexos Práticos para os Discentes	259
Infográfico 5- Proposta Avaliativa Elearning e Visão dos Discentes Acerca da Aprendizagem dos Conteúdos da UC	264
Infográfico 6- Questionário com os Discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Consórcio CEDERJ/UERJ.....	392
Infográfico 7- Atividades Avaliativas Online e Reflexos Práticos para os Discentes	394
Infográfico 8- Proposta Avaliativa Interativa e Olhar Discente sobre os Conteúdos da Disciplina.....	397

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de Matrículas em Cursos de Licenciaturas por Modalidade de Ensino no Brasil (2006-2016).....	92
Tabela 2- Coocorrências entre as categorias da entrevista com docente UA.....	256
Tabela 3- Coocorrências entre as categorias das entrevistas com as docentes CEDERJ/UERJ	372
Tabela 4- Coocorrências entre as categorias da entrevista com Coordenador de disciplina CEDERJ/UERJ	390

LISTAS DE SIGLAS

ABED	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ADS	AVALIAÇÕES A DISTÂNCIA
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
AP3	AVALIAÇÃO PRESENCIAL 3 (COMPLEMENTAR)
APS	AVALIAÇÕES PRESENCIAIS
AVA	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
CECIERJ	CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CEDERJ	CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEFET/RJ	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO
CEJA	CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ECTS	EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION SYSTEM
EOL	EDUCAÇÃO ONLINE
FCT	FUNDAÇÃO PARA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FNDE	FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
IES	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
LE@D	LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MPEL	MESTRADO EM PEDAGOGIA DO ELEARNING
NUEAD	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
PPI	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PVS	PRÉ VESTIBULAR SOCIAL
SEED	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UAB	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UAB-PT	UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL

UC	UNIDADE CURRICULAR
UCS	UNIDADES CURRICULARES
UENF	UNIVERSIDADE DO NORTE FLUMINENSE
UERJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
UMTE	UNIDADE DE MULTIMÉDIA E TELEMÁTICAS EDUCATIVAS
UNIRIO	UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
2	REVISÃO TEÓRICA	37
2.1	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	37
2.1.1	Considerações sobre os Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	48
2.2	Base Scopus	52
2.2.1	Considerações sobre os Dados da Base Scopus.....	63
3	EDUCAÇÃO ONLINE: UM NOVO PARADIGMA COMUNICATIVO/EDUCATIVO ORIUNDO DA CIBERCULTURA	66
3.1	Ciberespaço e Cibercultura: estrutura técnica e cultural de nosso tempo.....	66
3.2	Educação a Distância e Educação Online: conceitos e diferenciações.....	78
3.3	Docência Online: Bases Epistemológicas para uma Pedagogia Interativa.....	99
3.4	Mediação Pedagógica online: Construção da Identidade Docente para uma Pedagogia Interativa	106
4	APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ONLINE.....	134
4.1	Conceituando aprendizagem a partir das abordagens clássicas.....	134
4.2	Aprendizagem na Sociedade em Rede.....	139
5	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CENÁRIO ONLINE.....	145
5.1	Avaliação da Aprendizagem: histórico, conceitos e abordagens	145
5.2	Avaliar do aprender online: um olhar teórico prático	156
6	METODOLOGIA	163
6.1	Percurso Metodológico.....	163
6.2	O Método: Estudo de caso.....	165
6.3	Percurso da Pesquisa e seus Estruturantes	170
6.3.1	Elementos de Construção de Coleta e Análise dos dados	172
6.3.2	Campos e Sujeitos da Pesquisa	177
6.3.3	Plano de Estudos na Universidade Aberta de Portugal e Visita Técnica UNED...	181
7	ANÁLISE DE DADOS.....	183
7.1	A Universidade Aberta de Portugal: Estudo de Caso na Unidade Curricular Avaliação em Elearning	183
7.1.1	Documentos Institucionais da Universidade Aberta de Portugal	183
7.1.1.1	<i>Modelo Pedagógico da Universidade Aberta de Portugal</i>	<i>184</i>

7.1.1.2	<i>Guia de Curso do Mestrado em Pedagogia do Elearning</i>	197
7.1.2	<i>Análise da Unidade Curricular Avaliação em Elearning</i>	203
7.1.2.1	<i>Contrato de Aprendizagem da Unidade Curricular Avaliação em Elearning</i>	203
7.1.2.2	<i>Desenho Didático do Ambiente Virtual e Atividades Avaliativas da Unidade Curricular Avaliação em Elearning.....</i>	209
7.1.3	<i>Concepções dos Sujeitos Acerca do Processo Avaliativo Online.....</i>	238
7.1.3.1	<i>Entrevista com Docente UA.....</i>	238
7.1.3.2	<i>Questionário com Discentes UA.....</i>	256
7.1.4	<i>Considerações Sobre o Caso UA-PT.....</i>	265
7.2	A Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ: Estudo de Caso na Disciplina Educação a Distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ.....	272
7.2.1	<i>Documentos Institucionais UERJ: Projeto Político Pedagógico Institucional da UERJ e Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UERJ/ UAB-CAPES/CEDERJ.....</i>	272
7.2.1.1	<i>Projeto Pedagógico Institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.</i>	273
7.2.1.2	<i>Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia a Distância: UERJ/ UAB-CAPES/CEDERJ</i>	277
7.2.2	<i>Análise da Disciplina Educação a Distância no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDERJ.....</i>	286
7.2.3	<i>Concepções dos Sujeitos Acerca do Processo Avaliativo da Aprendizagem Online</i>	308
7.2.3.1	<i>Entrevista com Docentes Consórcio CEDERJ/UERJ.....</i>	309
7.2.3.2	<i>Entrevista com Coordenador Consórcio CEDERJ/UERJ.....</i>	378
7.2.3.3	<i>Questionário com Discentes Consórcio CEDERJ/UERJ.....</i>	391
7.2.3.4	<i>Considerações Sobre o Caso CEDERJ/UERJ.....</i>	400
7.3	Avaliação Interativa-mediadora: um novo olhar para avaliar a aprendizagem em Educação Online	406
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	416
	REFERÊNCIAS	422
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE VISITA TÉCNICA NA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTÂNCIA - ESPANHA.....	437

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A DOCENTE DO MPEL DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL (UA-PT).....	438
APÊNDICE C – RESPOSTAS DA ENTREVISTA NA ÍNTEGRA COM A DOCENTE DO MPEL DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL (UA-PT)	442
APÊNDICE D – RELATÓRIO DE ANÁLISE NO ATLAS TI DA ENTREVISTA COM A DOCENTE DO MPEL DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL (UA-PT)	443
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO NO GOOGLE DOCS COM OS DISCENTES DO CURSO MPEL DA UA-PT	444
APÊNDICE F – RELATÓRIO DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS QUALITATIVAS DO QUESTIONÁRIO GOOGLE DOCS DOS DISCENTES DO CURSO MPEL DA UA-PT	445
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO À PESQUISA ASSINADO PELAS TUTORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD-CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	446
APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS TUTORAS VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	447
APÊNDICE I – LINKS DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA COM AS TUTORAS VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	450
APÊNDICE J – RELATÓRIO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS TUTORAS VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	451
APÊNDICE K- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM AS TUTORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	452
APÊNDICE L- RELATÓRIO DE ANÁLISE DO GRUPO FOCAL COM AS TUTORAS VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	456

APÊNDICE M - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE DISCIPLINA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	457
APÊNDICE N – RESPOSTAS DA ENTREVISTA NA ÍNTEGRA COM O COORDENADOR DE DISCIPLINA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	460
APÊNDICE O- RELATÓRIO DE ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE DISCIPLINA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	461
APÊNDICE P – QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CONSÓRCIO CEDERJ-UERJ	462
APÊNDICE Q –RELATÓRIO DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS QUALITATIVAS DO QUESTIONÁRIO GOOGLE DOCS DOS DISCENTES DO CURSO CEDERJ/UERJ	463
APÊNDICE R – EXEMPLOS DE WIKIS ELABORADAS PELOS DISCENTES DO CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ	464
ANEXO A – MODELO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL.....	465
ANEXO B – GUIA DE CURSO DO MESTRADO EM PEDAGOGIA DO ELEARNING DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL	466
ANEXO C – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UERJ	467
ANEXO D – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UERJ/UAB- CAPES/CEDERJ.....	468

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação modificaram significativamente todas as esferas sociais e a forma como vivemos e nos relacionamos, configurando um momento histórico denominado Sociedade em Rede (CASTELLS, 2017). Estamos imersos em uma realidade globalizada, interconectada por meio do surgimento da rede das redes, a internet, e, por conseguinte do Ciberespaço, criação humana e espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores (LÉVY, 2010). Este espaço se constitui não apenas como lócus base para a comunicação livre e interativa, mas, também se refere a um emaranhado de informações que ele comporta. Portanto, o ciberespaço se remete não apenas aos sujeitos e às instituições que estão interconectados, mas também à estrutura que possibilita tal ligação entre pessoas, documentos e máquinas.

A internet, que emergiu desde 1969 no contexto da Guerra Fria e só se difundiu em 1990 “com o servidor e navegador Worl Wide Web projetados por Tim Berners-Lee” (CASTELLS, 2017, p. 18) possibilita a abertura do polo de emissão, que antes era restrito ao *mass media*, constituindo-se não como uma “mera ferramenta tecnológica, mas uma multidão inteligente que se conecta através de sua arquitetura de participação” (ACEDO, 2012, p. 61), sendo pontuada junto com outra revolução das comunicações possibilitada pela eclosão mundial da comunicação sem fio por Castells (2017, p. 19-20) como

A internet, a World Wide Web e a comunicação sem fio não são mídias no sentido tradicional. São, antes, os meios para comunicação interativa. [...] é uma rede de comunicação usada para postar e trocar documentos. Esses documentos podem ser texto, áudio, vídeo, software, literalmente qualquer coisa que possa ser digitalizada. Com um volume considerável de provas demonstrou, a internet, e sua variada gama de aplicações, é a base da comunicação em nossas vidas, para trabalho, para conexões pessoais, informações, entretenimento, serviços públicos, política e religião. A internet é cada vez mais usada para acessar os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, jornais), bem como qualquer forma de produto cultural ou informativo digitalizado (filmes, música, revistas, livros, artigos de jornais, bases de dados).

As mídias clássicas se ressignificam a partir da internet e para além de ser um espaço de postar e trocar documentos é uma rede de comunicação que vai alterar nossa forma de ser, estar e viver na sociedade, pois, segundo Castells (2017, p. 20),

[...] O desenvolvimento de redes horizontais de comunicação interativa que conectam o local e o global no momento escolhido intensificou o ritmo e ampliou o espectro da tendência que identifiquei há mais de uma década: a formação de um sistema de comunicação digital multimodal e multicanal que integra todas as formas de mídia. Além disso, o poder de comunicação e processamento de informações da internet está sendo distribuído em todas as áreas da vida social, assim como a rede e o motor elétricos distribuíram energia no processo de formação da sociedade industrial. À medida que apropriam de novas formas de comunicação, as pessoas construíram seus próprios sistemas de comunicação em massa via SMS, blogs, vlogs, podcasts, wikis e coisas do gênero. O compartilhamento de arquivos e as redes peer-to-peer (p2p) tornam possível a circulação, mistura e reformatação de qualquer conteúdo digital.

Neste universo marcado pela presença das tecnologias de informação e comunicação em todos os contextos da sociedade, a educação é também transformada a partir das novas possibilidades que se consolidam com a interatividade, um novo comunicacional que revoluciona a forma de se conceber e concretizar o processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2014), e que se consolida como "a característica fundamental da nova mídia facilitadora da cultura de participação" (ACEDO, 2012, p. 149), a qual a internet é a base técnica.

A interatividade não é um termo de todo inovador. Apesar do seu emergir se dar em meados das décadas de 60 e 70 na história das línguas, anterior a este período já se tem no âmbito da academia o debate sobre comunicação interativa, que “expressava bidirecionalidade entre emissores e receptores, expressando troca e conversação livre e criativa entre os polos do processo comunicacional” (SILVA, 2014a, p. 83). Entretanto, ainda segundo o autor, consolida-se atualmente uma cultura da interatividade, a qual se constitui a partir da imbricação de fatores tecnológico, mercadológico e social, e que se consolida como uma nova modalidade comunicacional em que os sujeitos são atores e coautores da comunicação.

Deste modo, a interatividade mesmo sendo tão antiga quanto a história da humanidade, toma uma nova centralidade no momento social atual reconfigurando o seu conceito, uma vez que as tecnologias digitais da informação e comunicação possibilitam que os sujeitos possam sair do posicionamento de mero espectador passivo da mensagem e possam a partir da rede ser autor, podendo assim criar, receber, modificar, manipular e remixar as informações. Segundo Silva (2014b, p. 25), o conceito de interatividade é colocado como

A disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações-seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações "presenciais" ou "virtuais" entre seres humanos.

Podemos compreender à luz do autor que a interatividade consolida uma nova forma de comunicação, a qual é complexa, multidimensional, que promove mais interações, trocas, tanto entre os seres humanos quanto deles com a máquina. A tendência de conceituação do termo na literatura se concretiza a partir destes dois pontos: tanto no que se refere à potencialidade da máquina, na relação humano-computador, e outra no olhar da relação do humano, do ato de comunicação. Focaremos neste estudo a conceituação do termo a partir do olhar da relação humana, da comunicação entre pares e de que modo esta possibilita a construção de conhecimento e por conseguinte a avaliação da aprendizagem online, que é o nosso objeto de estudo.

A interatividade concretiza novas possibilidades ao fazer educativo, onde emerge deste cenário a Educação Online, a qual é concebida não apenas como uma evolução da Educação a Distância, mas se acentua uma nova forma de se aprender e ensinar a partir do digital em rede, sendo, portanto, a EOL um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2010, p. 30). O Educar online a partir da consideração de Moran (2012) se consolida como conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas a partir de meios telemáticos, ou seja, a partir da internet, videoconferência e teleconferência. Portanto, a Educação Online é um fenômeno da sociedade em rede, da “Cibercultura, isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (SILVA, 2006, p. 11).

É imprescindível salientar que concretizar Educação Online não é o mesmo que oferecer educação presencial ou a distância via suportes tradicionais, e assim

Será preciso educar com base no diálogo, troca, participação, intervenção, autoria e colaboração. É certo que esta metodologia não é prerrogativa do computador conectado, mas é nele que encontra possibilidades de sua potencialização (SILVA, 2006, p. 12).

Portanto, o computador em conexão com a rede potencializa o processo de comunicação, possibilita a concretização da interatividade, conceito basilar de tal modalidade educativa online. As tecnologias digitais de informação e comunicação, desse modo, modificam não apenas a forma de ensinar, transformando o cenário educativo e as formas de atuação e papéis do docente, mas principalmente a forma de aprender, que já não mais se dá de forma linear, a partir da simples apreensão do saber pela memória em determinado tempo, mas um aprender dinâmico, que se consolida ao longo da vida, a partir da interatividade, presente em uma

ecologia informativa continuamente mutável, onde o caos e a complexidade se tornam uma realidade e o aprender a aprender é fundamental para se consolidar neste cenário.

No que tange ao ensino, não apenas o locus de ensinar se altera, mas principalmente o papel do professor é reconfigurado, e assim emergem papéis diversos e novos, que "se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades" (MORAN, 2012, p. 43). O professor precisa reinventar a sua docência no online, desenvolver novas competências e habilidades em virtude de ter um novo cenário de atuação, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com múltiplas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas que reconfiguram a forma de comunicação e de construção do conhecimento.

Emergindo de uma lógica formativa instrucional e anterior ao boom tecnológico atual, o docente na Ciberultura se encontra em uma crise de identidade, uma vez que se questiona tanto a existência deste profissional e do próprio locus escolar, por estarmos imersos no universo de uma sociedade repleta de meios de comunicação e de informações (LIBÂNEO, 2011). Em contrapartida a tal ideia, salientamos que informação não se constitui em conhecimento, e nesse sentido damos ênfase na importância da docência e da escola no cenário da Ciberultura, mas ambos terão que ser ressignificados para dar conta das necessidades desta nova realidade. Há a necessidade de novas práticas e um perfil formativo para a docência que possa dar conta das demandas da Sociedade em Rede, da efemeridade, da complexidade, do tempo de vida médio do conhecimento reduzido, enfim, de se consolidar uma formação educativa que prepare os cidadãos para lidar com o momento histórico atual, e onde o aprender a aprender se coloca como cerne.

Referente à aprendizagem, a mesma também se modifica, pois um novo espaço educativo com novos artefatos, que potencializa interatividade, hipertextualidade, faz com que se alterem também as formas de aprender dos sujeitos, e esta modificação suscita a necessidade do professor lidar com este novo aluno que emerge da Sociedade em Rede. Os jovens, os alunos da era da informação, estão imersos neste cenário tecnológico, criando, compartilhando, pesquisando, interagindo em diversas comunidades, blogs; são os chamados nativos digitais, termo cunhado por Marc Prensky para designar aquelas pessoas que cresceram com as redes (GARCÍA et al., 2008). Atualmente, falam-se em Gerações X, Y e Z, onde a primeira denominada de Baby Boomers (1945-1965), que são os que não nasceram na época das tecnologias digitais, viviam na época do instrucionismo educativo; a Geração Y (1981-1990), que cresce utilizando as tecnologias móveis e são multitarefas, e a Geração Z (1991 em diante)

que foram influenciados pelos jogos de vídeo game, mp3, wifi, redes sociais, e são uma geração mais conectada com todos os meios de comunicação (BEVILACQUA et al., 2016).

Conectados às redes na maior parte do tempo, fazendo diversas atividades simultaneamente (lendo, escutando música, interagindo nas redes sociais e outros), podemos perceber as mudanças que as tecnologias causam nas formas de viver e principalmente de se comunicar. De acordo com Mattar (2010, p. 181), "as experiências desses jovens com as mídias digitais representam uma transformação significativa na forma como eles aprendem e produzem conhecimentos".

Neste mesmo sentido, os chamados de Geração net "processam a informação e aprendem de uma maneira diferente" (BRAVO; COSLADO, 2012, p. 125), e ainda segundo os autores se trata de um novo modelo de aprendizagem que se distancia do modelo reprodutivista clássico, de um educar bancário (FREIRE, 1996), para um centrado no descobrimento, na participação e na produção do saber. O aprender online é confuso, caótico, social, colaborativo, conectado a outras atividades e interesses (SIEMENS, 2012) e, assim as clássicas teorias de aprendizagem que foram transpostas para o educar no cenário online, como o Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo, não conseguem dar conta desta nova modalidade, do Educar Online, por não levar em consideração este universo fluído e mutável da aprendizagem online e do próprio aluno em meio aos avanços da tecnologia, e para tal ele propõe o Conectivismo (SIEMENS, 2006) como um construto teórico que seria coerente com a era digital. Apesar do Conectivismo ser criticado por muitos teóricos e não ser considerado como teoria, mas como construto teórico, faz-se fundamental que possamos refletir acerca de seus princípios por trazer considerações em como se ensina e aprende em uma Sociedade em Rede.

Para além das possibilidades do ensinar e aprender modificadas pelas tecnologias, um dos grandes desafios que se colocam tange à avaliação do processo de ensino e aprendizagem online. A prática avaliativa online, sendo um dos cerne da práxis docente, deve ser ressignificada a partir das possibilidades do ciberespaço, com sua multiplicidade de interfaces disponíveis que favorecem a interatividade, a colaboração, a autoria e a coautoria, contudo não é o que vislumbramos em diversas práticas na Educação Online, onde o objetivo da avaliação tem se calcado em uma abordagem instrucionista e reprodutivista. Além disto, a própria legislação brasileira não favorece a reflexão de que uma nova modalidade educativa necessita ser concretizada a partir um novo olhar em todos os sentidos, tanto teórico como prático, e no que tange ao avaliar a aprendizagem, coloca como primazia o processo de avaliação presencial em detrimento do virtual (BRASIL, 2005).

Neste sentido, os preceitos basilares do Educar Online que se materializam como a interatividade, aprender colaborativo, autoria e coautoria, são colocados em segundo plano, o que não auxilia a promoção de práticas avaliativas coerentes com o novo lócus educativo e que contribua com o sentido da avaliação para consolidação de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011). De acordo com Silva (2014b, p. 31), tanto a educação como a avaliação interativas necessitam construir em cada situação de aprendizagem a livre expressão dos fundamentos da interatividade, os quais são: Participação-intervenção- que é o receptor intervir na mensagem de maneira a alterar a mesma com sua autoria, sem dar respostas simplistas; Bidirecionalidade-hibridação: cocriação da mensagem pelo emissor e receptor, é imbricação, criação colaborativa da mensagem e; Potencialidade-Permutabilidade- potência do hipertexto com múltiplas rotas possíveis, navegação aleatória, ampla liberdade para criar e cocriar, uma arquitetura labiríntica e hipermediática.

A interatividade necessita ser a base do processo avaliativo no Educar Online, pois só fazemos verdadeiramente avaliação quando estamos a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. É possível elaborar um ambiente online que seja vivo, construído por seus atores, onde haja múltiplas rotas e possibilidades de interfaces e atividades, que convide o aluno à autonomia intelectual, autoria e coautoria, e que assim possa culminar em aprender significativo.

Além da interatividade no que tange a todo o caminhar formativo, faz-se necessário também que se atrele outro conceito fundamental e que dá base para o avaliar online, que é a Mediação Pedagógica. Mediar tem como significado o auxiliar, contribuir, problematizar, acompanhar o desenvolver do aluno, em suma o docente ser um suscitador das inteligências coletivas (LÉVY, 2015). Segundo Hoffmann (2014a, p. 35), o significado de avaliação mediadora tem como “sinônimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos, visando a um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados e desencadeadores da ação educativa”. Assim, compreender os alunos em suas singularidades e buscar contribuir para sua autonomia e aprendizagem se coloca como essencial para a mediação pedagógica.

Uma prática avaliativa mediadora parte da ideia de que a interatividade precisa caminhar concomitante com a mediação pedagógica para que se possa concretizar um aprender significativo no contexto do educar online. Deste modo, a avaliação precisa se dar a partir de diferentes abordagens: inicial, reguladora e final (ZABALA, 1998).

A motivação deste estudo emergiu da inquietação, resultante de estudo do mestrado, que teve como temática "A interatividade como processo da avaliação da aprendizagem no

educar online", onde se concluiu que é possível avaliar tendo a interatividade como base de tal prática, configurando para tal um novo olhar para as práticas avaliativas em Educação Online (ARAÚJO, 2013). A pesquisa mostrou, a partir de um estudo de caso em um curso de Licenciatura em Matemática à Distância da Universidade Federal de Pernambuco, que a interatividade é possível de ser concretizada, e que apesar de ter sido uma dinâmica metodológica das docentes e não uma pensada intencionalmente para ser instrumento de avaliação da aprendizagem, a mesma se concretizou como tal. É interessante destacar que a presente realidade existente em um curso de Exatas, que se prescinde pensar serem os sujeitos mais introspectivos do ponto de vista do debate online, consolidou-se assim como de grande surpresa e fator de ânimo para futuras práticas.

Esta experiência, apesar de ter suscitado interatividade como instrumento de avaliação da aprendizagem, mostrou-nos também lacunas que precisam ser superadas, como por exemplo a questão do não aproveitamento da potencialidade das interfaces disponíveis no ambiente online, uma vez que a interatividade se dá na maioria dos cursos apenas a partir do uso dos chats e fóruns. Há uma gama de outras interfaces que possibilitam autoria, coautoria e que são subutilizadas pelos docentes ou simplesmente relegadas por motivos diversos, o qual a formação e a falta de competência para o uso didático das mesmas certamente devem perpassar como pontos a se refletir. O estudo também concluiu que a avaliação da aprendizagem no âmbito online é um grande desafio a ser superado em virtude de não haver uma consonância dos atores envolvidos com Educação Online do significado e da importância da mesma no processo de ensino e aprendizagem. Isto se mostrou claro a partir do olhar do coordenador do curso e dos docentes que divergiam no que tange à concepção e à existência da interatividade no curso em questão, o que mostra que não houve uma inter-relação do trabalho dos sujeitos, o que é uma outra lacuna. O estudo indicou a necessidade de se ter uma equipe de profissionais no ensino online, que vá além da parcelarização do trabalho, e, que compreenda a singularidade que é fazer educação neste âmbito, buscando conjuntamente trabalhar no sentido de concretizar tal interatividade, que deve ser vista como a base de um processo educativo significativo.

Alguns dos questionamentos apontados ao findar da pesquisa se colocaram: no âmbito de cursos online, será que a interatividade é colocada como processo da avaliação da aprendizagem enquanto projeto central destes cursos, ou se manifestam em práticas isoladas de alguns docentes? Que práticas são efetivas de modo a potencializar uma avaliação interativa a partir das interfaces do AVA? Do lado dos discentes, como será que estes pensam a interatividade como processo da avaliação da aprendizagem? Do lado dos docentes, qual será a concepção dos mesmos acerca das práticas avaliativas na Educação Online? Tais indagações

bem como a motivação inicial de estudar acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Online emergem de minha prática no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual desde o seu início, em 2007, venho atuando, inicialmente como tutoria virtual e posteriormente em meados de 2009 até o presente momento como professora executora, além de outras atividades como produção de material didático entre outras que venho desenvolvendo para instituições particulares no âmbito da Educação a Distância.

Este percorrer profissional no âmbito da Educação a Distância foi um constante questionar teórico-prático, pois fui me formando como docente no processo de atuação em tal modalidade, buscando desenvolver a compreensão do que é educar em tal contexto e como desenvolver um trabalho que realmente suscitasse nos alunos um aprender significativo, e não uma mera transposição do instrucionismo da sala de aula presencial para o online. A avaliação da aprendizagem era um dos pontos mais complexos desta atuação, pois apesar de ser uma modalidade nova, a forma como a avaliação era considerada pelo Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura salientava a necessidade de ter o presencial com maior carga valorativa, dinâmica esta que desconsiderava toda a filosofia da modalidade. Isto era mais que percebido pelos alunos, pois os mesmos pouco interagiam no ambiente virtual de aprendizagem, mesmo com a busca de um fazer pedagógico instigante, com atividades motivadoras propostas pelo docente, pois sabiam que mesmo sem desenvolver as mesmas obteriam a desejada aprovação. Isto se dá devido à valoração do presencial que era muito superior ao online, que é reflexo da própria legislação brasileira, a qual salienta esta sobrevalorização da avaliação presencial a qualquer forma de avaliar a distância, no decreto lei 5.622, em seu 4º artigo, segunda alínea (BRASIL, 2005).

Portanto, tal práxis situa a questão institucional como uma das questões que podem limitar a avaliação da aprendizagem no online, pois dependendo das concepções filosóficas, da gestão e do Projeto Político Pedagógico da instituição e de seus cursos, da integração entre os atores que compõem a modalidade educativa, pode-se ter um contexto que favoreça ou que dificulte o desenvolver pelo docente de um trabalho qualitativo e que caminhe no sentido que buscamos o que é concretizar um avaliar da aprendizagem interativo.

Para além da importância da autonomia docente no ambiente virtual de aprendizagem se faz necessário também um contexto educativo que se direciona contrário à lógica do educar de massa, da qual tem se constituído a Educação a Distância (EAD), com salas virtuais repletas de alunos para um único professor e baseada em um modelo comunicativo unidirecional, educar bancário e com objetivo de reprodução do conhecimento. Precisamos caminhar para uma Educação Online (EOL) a qual tem como base o modelo comunicativo bidirecional, e neste

sentido o educar se constrói baseado na interatividade entre os sujeitos do conhecimento visando à produção do conhecimento.

Avaliar a aprendizagem dentro de um modelo educativo no online requer um acompanhamento qualitativo das interações, sendo um processo interativo e baseado em mediação pedagógica contínua. Para conseguirmos sair da lógica paradigmática conservadora para a inovadora (BEHRENS, 2010) no âmbito do online é preciso que o professor tenha que acompanhar poucos discentes, para conseguir construir com eles um caminho pedagógico e compreender o seu percurso cognitivo neste, dando os devidos feedbacks que auxiliarão na construção do conhecimento dos discentes. Contudo, esta realidade infelizmente não se coloca como uma realidade na maioria dos cursos, sendo o conceito de EAD preponderante ao de EOL.

Deste modo, enquanto docente questionava-me de que modo eu poderia modificar tal realidade, criar novas dinâmicas que possibilitassem emergir a interatividade, o aprender colaborativo, a autoria e a coautoria, enfim, um processo de aprendizagem que pudesse contribuir de maneira significativa para a formação do aluno. Como fazer avaliação online com as interfaces do AVA? De que modo os discentes poderiam contribuir com o processo avaliativo e educativo? Como torná-lo autor/ator de seu processo de construção do conhecimento? Que estratégias didáticas poderiam contribuir para a emergência da interatividade online? Quais elementos são fundamentais para um processo de avaliação do aprender online? Estas e outras indagações permearam meu fazer enquanto docente online na busca incessante de conseguir consolidar de maneira verdadeira um processo de Educação Online, e são questões que direcionam o nosso olhar na presente tese.

A dissertação de mestrado possibilitou o entendimento, portanto, de que a avaliação da aprendizagem pode se constituir com base na interatividade, que a mesma é possível, contudo é necessário o entendimento de tal contexto educativo inovador e o desenvolver de competências para atuar no mesmo pela docência. Neste sentido, a presente tese se propõe a avançar as reflexões sobre o avaliar a aprendizagem online tendo por objetivo analisar como os cursos com propostas de Educação Online concretizam a avaliação da aprendizagem.

A partir da revisão da literatura no âmbito da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹ se consolidou como temáticas mais recorrentes nos estudos a questão da concepção docente acerca do avaliar no cenário do online e a análise de práticas de avaliação da aprendizagem no online, o que nos mostra que precisamos realmente refletir sobre a

¹ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o qual dispõe os sistemas de informações de teses e dissertações disponíveis a nível nacional (<http://www.ibict.br>)

estruturação do processo avaliativo online, para além de compreendermos as concepções dos sujeitos e algumas poucas práticas da mesma que aparecem nos estudos. Pudemos perceber também com tal revisão e a que também realizamos na base de dados do Scielo (ARAÚJO; ABRANCHES, 2016) que o campo da avaliação da aprendizagem online se encontra em construção, seja no aspecto teórico, seja no prático, havendo necessidade de mais pesquisas neste âmbito para que possamos compreender as nuances desta prática avaliativa online e caminhemos para uma mudança do paradigma avaliativo que tenha como base conceitos centrais deste universo educativo como interatividade, colaboração, autoria e coautoria. Que elementos devem constituir uma avaliação da aprendizagem na Educação Online? Como estes elementos se concretizam? Estas são questões iniciais fundamentais que precisam ser discutidas, e que não aparecem na literatura de maneira estruturada, e, portanto, este debate é de grande relevância no sentido de auxiliar os docentes que atuam nesta modalidade educativa ter um direcionador de com se deve constituir e concretizar uma avaliação no cenário online, e esta será a contribuição de nosso estudo.

Compreendendo que no cenário brasileiro estamos ainda em construção do caminho no sentido de uma Educação Online, sendo a maioria dos cursos centrados na clássica EAD que desenvolve o processo de educação de forma bancária e unidirecional, buscamos compreender realidades pontuais que trabalham a avaliação da aprendizagem no sentido de um educar online é primordial para conseguirmos construir indicadores que possam nortear a docência online em sua atuação no sentido avaliativo.

Após uma busca incessante de instituições públicas no cenário brasileiro que tivessem em seu Projeto Político Pedagógico uma perspectiva de Educar Online², o que foi bastante complicado em virtude de acesso a tal documentação, que muitos cursos não dispunham no site, fizemos nossa seleção das instituições, após análise dos planos que conseguimos ter acesso. Apesar disto, ao fazer contato com as instituições selecionadas, dentro dos critérios que estabelecemos, tivemos mais obstáculos, pois a não resposta de seus coordenadores a um questionário do Google Docs acerca do objeto de nosso estudo já nos mostrava que adentrar as disciplinas do curso e como elas efetivavam o processo avaliativo seria mais um desafio. Depois de constantes tentativas e não êxito de respostas da coordenação destes cursos, percebemos que as instituições não estavam se prontificando à participação, possivelmente por não estarem construindo um trabalho no sentido da EOL.

² No tópico de Metodologia descreveremos todo o percurso em busca do campo de pesquisa.

Tal realidade nos fez buscar a partir de contatos acadêmicos casos de referência e que fossem conhecidos por seu trabalho baseado em uma perspectiva de EOL. E assim, chegamos a dois casos, um no cenário brasileiro, Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do consórcio Cederj, e um em Portugal, Curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning da Universidade Aberta, única instituição pública e totalmente online do país. Ambos os casos são referências no sentido da avaliação da aprendizagem online, pois no Brasil o professor Marco Silva é uma das referências na construção teórica do tema, e em Portugal, a professora Lúcia Amante juntamente ao grupo de pesquisa LE@D, desenvolveram um framework para avaliar a aprendizagem online, denominada Avaliação Alternativa Digital. Portanto, pela singularidade dos casos em seus respectivos cenários nacionais bem como por estar em consonância com nossos critérios de busca para a presente tese, realizamos um estudo de caso intercasos. Compreendemos que o adentrar nestes cursos poderá nos possibilitar vislumbrar formas diferenciadas de avaliar a aprendizagem online dos alunos e nos ajudar a criar indicadores que possam nortear a docência no âmbito da EOL.

Deste modo, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como os cursos com propostas de Educação Online concretizam a avaliação da aprendizagem? Neste sentido teremos como objetivo geral: Analisar como os cursos com proposta de Educação Online concretizam a avaliação da aprendizagem, e como objetivos específicos: Caracterizar as práticas no ambiente online que favorecem a avaliação da aprendizagem na Educação Online; Identificar os indicadores da interatividade na avaliação da aprendizagem; Identificar os indicadores da mediação pedagógica na avaliação da aprendizagem; Compreender os sentidos de avaliação da aprendizagem pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nossa hipótese é que a avaliação da aprendizagem em cursos que apresentam propostas ancoradas no conceito de Educação Online se consolida a partir de elementos essenciais ao contexto educativo online, os quais são: Interatividade (Autoria, Coautoría, Desenho Didático) e Mediação Pedagógica (Autoavaliação, Heteroavaliação e Coavaliação), que favorecem um avaliar da aprendizagem significativo da produção discente ao longo do processo de aprendizagem. Assim, interatividade e mediação pedagógica são as bases para o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes em cursos com proposta educativa online, e sem estas não é possível avaliar a aprendizagem dos alunos.

Para alcançar os objetivos supracitados a pesquisa quanto à sua Metodologia é de abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa um o Estudo de caso Plurilocal, sendo um realizado no curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)/Consórcio CEDERJ, na disciplina do oitavo período denominada

Educação a distância e, o segundo caso no curso de Mestrado em Pedagogia do E-learning da Universidade Aberta de Portugal (UA), em sua unidade curricular do 4º semestre do curso, intitulada Avaliação em E-learning. A pesquisa quanto aos objetivos é descritiva e explicativa. Referente aos procedimentos técnicos de coleta de dados é bibliográfica, documental e de campo.

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e discentes de ambos os cursos e um coordenador de disciplina do caso Consórcio CEDERJ/UERJ. Realizamos com os docentes entrevista por meio de Skype e Grupo Focal presencial, exceto com a professora o campo UA. Com o coordenador da disciplina realizamos entrevista e com os discentes dos cursos, enviamos formulários do Google Docs. Todos os elementos foram trabalhados por Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e com o software Atlas Ti.

A interatividade coloca os sujeitos como atores do processo educativo, e sendo assim, para que tal se concretize é necessário diálogo entre os sujeitos, sendo que este se dá no sentido da autoria, a qual é considerada por Silva (2014b) a partir do conceito de participação-intervenção, primeiro binômio que constitui o conceito de interatividade. Assim, a autoria remete à contribuição do sujeito no processo educativo de maneira ativa e qualitativa, participando da construção dos instrumentos avaliativos junto ao docente bem como se autoavaliando; a Coautoria, sendo base para a interatividade a partir do binômio Bidirecionalidade-hibridação, significa a colaboração do sujeito com o processo de construção do conhecimento de seus pares, cocriando com eles, bem como auxiliando no processo avaliativo por meio da avaliação por pares; e, como último aspecto necessário para consolidar a interatividade, o Desenho Didático, sendo reflexo do binômio Potencialidade-Permutabilidade, que se trata de como o design do curso está estruturado no sentido da construção da aprendizagem do aluno, ou seja, se há disposição para múltiplos caminhos de aprendizagem por meio de propostas de atividades diversas e significativas de cunho autoral e coautoral, interfaces variadas e que permitam múltiplas rotas a seguir no caminho do conhecimento bem como um desenho que possibilite clareza para o uso do aluno e abertura para sua reconstrução, à luz da contribuição discente e das singularidades dos contextos do alunado percebidos pela docência. O desenho didático, portanto, está ligado aos conteúdos de aprendizagem, atividades a serem efetivas, estratégicas e interfaces usadas pela docência para potencializar o processo de ensino aprendizagem, e na atualidade um desenho didático hipertextual se coloca urgente, e isto se reflete na prática online nas interfaces de comunicação do AVA como também nos conteúdos (SÁ, 2011; SÁ; SILVA, 2013).

Como segundo elemento da avaliação, para além do conceito de interatividade, temos a Mediação Pedagógica, a qual é imprescindível, pois a avaliação da aprendizagem precisa se concretizar em todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ser mediadora, e assim, é necessário considerar todas as abordagens da avaliação da aprendizagem diagnóstica, formativa e somativa. É fundamental também que a avaliação seja desenvolvida a partir da participação dos alunos em sua constituição e concretização, e, portanto, a autoavaliação (avaliação do sujeito de seu caminhar de aprendizagem) e coavaliação (avaliação pelo sujeito do caminhar de aprendizagem de seus pares) são práticas necessárias para além da heteroavaliação, a qual é mais comumente realizada e que prescinde do avaliar do docente para com o caminhar de aprendizagem de seus alunos. Portanto, a avaliação interativa se consolida como um processo dialógico, formativo e interligado com a mediação pedagógica.

A presente tese está organizada a partir de seis capítulos. No primeiro capítulo trataremos a revisão da literatura da temática em estudo, de modo a compreendermos a produção científica no interior da mesma e refletirmos os temas mais discutidos, principais achados e as lacunas que nos encaminham para as necessidades de estudos futuros. No segundo capítulo, adentraremos ao debate sobre a nova modalidade educativa que emerge do cenário da Cibercultura, que é a Educação Online, buscando compreender a concepção que a embasa e de que modo ela deve ser concretizada. No terceiro capítulo, iremos debater acerca da aprendizagem online, partindo dos conceitos clássicos de aprendizagem da literatura até o construto teórico mais atual acerca de como a aprendizagem se ressignifica à luz da Cibercultura. No quarto capítulo fecharemos o nosso bloco teórico discorrendo sobre o nosso objeto de estudo que é a avaliação da aprendizagem online, no qual buscaremos compreender como os autores têm tratado tal ponto de vista conceitual e de práticas. No quinto capítulo apresentaremos o caminhar metodológico da pesquisa e no sexto e último capítulo apresentaremos os resultados de nossa investigação e as discussões que emanam destes.

2 REVISÃO TEÓRICA

O presente capítulo teórico trata da revisão teórica realizada no banco de dados de pesquisas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Scopus, no intuito de mapear como tem sido delineada a discussão acerca do nosso objeto de estudo, que é o avaliar no âmbito do online.

O objetivo de elaboração da presente revisão teórica é obter informações a respeito da situação atual da temática, em âmbito nacional e internacional, analisando os trabalhos com o mesmo enfoque de estudo a partir de campos de conhecimentos diversos. Este trabalho dá base para a partir do debate que já está posto sobre a temática pesquisada, o pesquisador poder analisar os pontos de convergência, de divergência, os achados significativos para o que se está discutindo e, poder realmente concretizar uma proposta de trabalho que venha a ser inédita e que contribua com o campo teórico da área, como forma de garantir o compromisso ético e social que necessita ter uma pesquisa científica.

O levantamento bibliográfico partiu da seleção das pesquisas elaboradas no período de 2006 a 2015, por ser um padrão realizar as pesquisas dos últimos 10 anos em trabalhos científicos. Estabelecido o período, definimos alguns descritores, palavras-chaves, que contemplam os conceitos centrais da temática em estudo, os quais se concretizaram como os 11 a seguir descritos: Avaliação Online³, Avaliação On line, Avaliação On-Line, Avaliação da Aprendizagem Online, Avaliação da Aprendizagem On line, Avaliação da Aprendizagem On-Line, Avaliação a Distância, Avaliação da Aprendizagem a Distância, Avaliação a Distância, Educação Online, Educação On line, Educação On-line, Educação a Distância e EAD.

Vejamos a partir de então como se retratou a discussão da avaliação da aprendizagem na Educação Online em cada um dos bancos de dados de pesquisa analisados.

2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

O presente tópico versará acerca do levantamento bibliográfico realizado no Banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁴) e se concretizou em maio de 2016. Contudo, após o momento de qualificação, foi solicitado que fosse refeito com dados atuais devido a atualização do BDTD, e assim o fizemos trazendo dados atuais de 2018/2019.

³ Em virtude do termo Online ser escrito de formas diversas, optamos por realizar nossa pesquisa considerando tais maneiras de escrita: Online, On line e On-line.

⁴ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o qual é o banco de dados nacional mais atualizado e dispõe os sistemas de informações de teses e dissertações brasileiras.

Assim sendo, mostraremos abaixo o quadro antigo para constar como estavam os números anteriores pesquisados, referentes ao período de 2006-2015 e, os descritores iniciais da pesquisa.

Quadro 1 - Pesquisa Biblioteca Digital Brasileira por Descritor

Palavra-Chave	Quantitativo de Pesquisas	Quantitativo Relacionado à temática
Avaliação Online	404	21
Avaliação On line	2.583	13
Avaliação On-line	2.583	13
Avaliação da Aprendizagem Online	109	22
Avaliação da Aprendizagem On line	189	13
Avaliação da Aprendizagem On-line	189	13
Avaliação da Aprendizagem a Distância	363	47
Avaliação a Distância	2.153	47
Educação Online	626	18
Educação On line	2.426	12
Educação On-line	2.426	12
Educação a Distância	2.420	37
EAD	916	20
Total	12.189	250

Fonte: Elaboração Própria (2006).

A partir de tais dados se concretiza um quantitativo significativo de 12.189⁵ trabalhos dentro das palavras chaves, contudo apenas 250 coadunavam com a temática da Avaliação da Aprendizagem Online. Ao excluir do quantitativo de autores que se repetiram nos descritores, tínhamos 56 pesquisas, no que compete ao objeto de estudo.

A partir de então, mostramos abaixo a nova pesquisa realizada no BDTD, que se concretizou entre 2018/2019⁶, em que ressignificamos as pesquisas encontradas anteriormente em 2006-2015 bem como aumentamos os descritores. O quadro a seguir retrata o quantitativo de registros de pesquisas com cada descritor⁷ e, o dos selecionados em relação à temática do estudo.

⁵ Vemos que foram idênticos os resultados dos seguintes pares de descritores: Avaliação On line e Avaliação On-line; Avaliação da aprendizagem On line e Avaliação da aprendizagem On-line; Educação On line e Educação On-line. Deste modo, consideramos no somatório total de trabalhos o quantitativo de apenas 1 escritor de cada par.

⁶ O período escolhido para a análise (2005-2016) deve-se ao fato de que, todas as palavras-chave selecionadas para busca encontram-se inseridas na plataforma. Já existem pesquisas disponibilizadas a partir de 2017, no entanto, nem todas as palavras-chave listadas acima para busca estão disponíveis. Vale destacar que o levantamento bibliográfico foi realizado em duas etapas: num primeiro momento, em maio de 2016 e num segundo momento, de dezembro 2018 a fevereiro de 2019 e, devido a instabilidade do sistema do Banco de Teses e Dissertações da Capes, deve-se levar em consideração o período de realização do respectivo levantamento.

⁷ Devido o altíssimo número de trabalhos encontrados, foram utilizados filtros para a pesquisa que ocorreram da seguinte maneira: escolha da palavra-chave; ano das pesquisas (2006 – 2016), Grande área do conhecimento: Ciências Humanas e área de conhecimento: Educação. Além disto, em virtude da necessidade da pesquisa aumentamos os números de descritores.

Quadro 2 - Pesquisa Biblioteca Digital Brasileira por Descritor

Palavra-Chave	Quantitativo Geral (Todas as produções)	Quantitativo de Pesquisas (Aplicação dos filtros)	Quantitativo Relacionado à temática
Avaliação Online	240.617	2.829	65
Avaliação On line	470.766	12.245	54
Avaliação On-line	470.766	12.245	54
Avaliação da Aprendizagem Online	1.125.450	16.727	66
Avaliação da Aprendizagem On line	1.127.853	16.746	57
Avaliação da Aprendizagem On-line	1.127.853	16.746	57
Avaliação da Aprendizagem a Distância	1.141.776	16.788	92
Avaliação a Distância	1.130.211	16.704	87
Educação Online	170.711	16.815	64
Educação On line	412.965	21.597	58
Educação On-line	412.965	21.597	58
Educação a Distância	1.129.905	16.815	90
EAD	2.743	350	76
Mediação Pedagógica ⁸			
Mediação Pedagógica Online	40.937	4.356	36
Mediação Pedagógica On line	326.802	5.052	34
Mediação Pedagógica On-line	326.802	5.052	34
Mediação Pedagógica em EAD	1.666.998	16.197	42
Total	11.326.120	218.861	1.024

Fonte: Elaboração Própria (2018/2019).

A partir de tais dados se concretiza um quantitativo significativo de 163.221⁹ trabalhos dentro das palavras chaves, contudo apenas 1.024 coadunavam com a temática da Avaliação da Aprendizagem Online. Ao excluir do quantitativo de autores que se repetiram nos descritores, temos 85 pesquisas, no que compete ao objeto de estudo. Em virtude do grande quantitativo de pesquisas, selecionamos os 20 trabalhos com maior quantitativo de aparições nos diferentes descritores, os quais podemos visualizar no quadro a seguir de maneira detalhada:

⁸ A terminologia “mediação pedagógica” não foi utilizada para o respectivo levantamento, pois as demais palavras-chave relacionadas à mediação propiciaram o mesmo resultado.

⁹ Vemos que foram idênticos os resultados dos seguintes pares de descritores: Avaliação On line e Avaliação On-line; Avaliação da aprendizagem On line e Avaliação da aprendizagem On-line; Educação On line e Educação On-line; Mediação Pedagógica On Line e Mediação Pedagógica On-Line. Deste modo, consideramos no somatório total de trabalhos o quantitativo de apenas 1 descritor de cada par.

Quadro 3 - Pesquisas Relacionadas com a Temática da Avaliação da Aprendizagem Online

	Autor/ Ano	Instituição	Quantidade de Descritores	Temática	Tipologia de Trabalho
1	Bianchi (2013)	UFSCAR	13	Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: Algumas Concepções e Práticas Avaliativas Desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Modalidade EAD, Da UFSCAR.	Mestrado
2	Nicolodi (2012)	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	13	Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade EAD.	Doutorado
3	Rezek Neto (2008)	UNIMEP	13	Educação superior a distância: criação de um sistema avaliativo exclusivo de EaD, para o avanço tecnológico e educacional do país.	Doutorado
4	Cruz (2007)	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	13	Avaliação da aprendizagem em educação online numa perspectiva mediadora.	Mestrado
5	Marques (2011)	USP	12	A Utilização do Processo de Avaliação On-line como Apoio ao Ensino Presencial: Desenvolvimento e Análise Junto ao Laboratório Virtual de Estatística Aplicada à Administração-LAVIE.	Doutorado
6	Oliveira (2007)	USP	9	Avaliação em Cursos On-Line Colaborativos: Uma Abordagem Multidimensional	Doutorado
7	Oliveira (2010)	UFPE	7	Avaliação da Aprendizagem na Educação Online: Aproximações e Distanciamentos para uma Avaliação Formativa-Reguladora	Mestrado
8	Rios (2013)	UNITAU	7	Representação Social da Avaliação da Aprendizagem Virtual de Tutores: Estudo em um Curso de Pedagogia a Distância no Nordeste Brasileiro	Mestrado
9	Oliveira (2011)	UFPE	7	Avaliação da Aprendizagem na EAD Online: Um Estudo Sobre as Concepções Docentes	Mestrado
10	Otsuka (2006)	UNICAMP	7	Modelo de Suporte a Avaliação Formativa Baseado em Sistema Multiagentes Para Ambientes de EAD	Doutorado
11	Rodrigues (2014)	USP	7	Iquiz: Ambiente de Autoria Para Avaliação do Aprendizado no Moodle	Mestrado

12	Van der Linden (2005)	UFSC	7	Diálogo Didático Mediado Online: Subsídios para sua Avaliação em Situações de Ensino e Aprendizagem	Doutorado
13	Monteiro (2011)	UFPE	7	Avaliação: Percepção do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem Mediados por Tecnologias na Educação a Distância	Mestrado
14	Santos (2008)	UFPE	7	Avaliação em Educação a Distância Mediada pela Internet: Um Estudo das Possibilidades e Limitações	Doutorado
15	Cavazzana (2010)	UNESP	7	O Processo de Avaliação Formativa em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Um Estudo Exploratório com Professores e Alunos de um Centro Universitário do Oeste do Estado de São Paulo	Mestrado
16	Carminatti (2012)	UDESC	6	Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância Online: Mudanças, Permanências e Desafios	Mestrado
17	Araújo (2013)	UFPE	6	A Interatividade como Processo na Avaliação da Aprendizagem na Educação Online	Mestrado
18	Bersch (2009)	PUC/RS	6	Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância Online	Mestrado
19	Dario (2010)	UNICAMP	6	Aplicação de Técnicas de Visualização de Informação em Ferramentas para Apoio à Avaliação Formativa em Sistemas de EAD	Mestrado
20	Rodrigues (2010)	UPE	6	Avaliação da Aprendizagem no Curso a Distância de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Pernambuco	Mestrado

Fonte: Elaboração Própria.

Percebemos a partir do quadro que os textos dentro da temática estão distribuídos da seguinte maneira em detrimento dos anos de publicação: 1 pesquisa por ano nos anos de 2005, 2006 e 2009, duas pesquisas por ano nos anos de 2007, 2008 e 2012, 3 pesquisas por ano nos anos de 2011 e 2013 e 4 pesquisas no ano de 2010. Destes trabalhos, temos 13 pesquisas de Mestrado e 7 de Doutorado. Apresentaremos a essência e resultados de cada trabalho por ordem de maiores aparições nos descritores, como consta na tabela acima apresentada, e as contribuições dos mesmos para a presente tese.

O trabalho de Biachi (2013) traz como objeto de estudo o olhar do docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da UFSCAR acerca da utilização de diferentes ferramentas e instrumentos avaliativos e suas implicações para a formação do estudante. Os

resultados apontaram que os docentes utilizam uma diversidade de ferramentas e instrumentos avaliativos, com atividades equilibradas de cunho individual e em grupo, contudo, ainda se constata a presença do instrucional no avaliar, a partir da proposição de atividades como sínteses, análises e discussões em fóruns. Apesar de adotarem uma multiplicidade de instrumentos e ferramentas de avaliação os docentes utilizam sempre as mesmas, em detrimento de outras que poderiam ser exploradas. Além disto, a prova ainda ocupa a centralidade do cenário avaliativo.

É colocado também que os docentes não se sentem ainda à vontade para inovar no que tange as práticas avaliativas. Apesar de tais lacunas os resultados apontam que tal modo de avaliar tem contribuído para que os estudantes adquiram competências que coadunam com o perfil do aluno almejado pela UFSCAR, pois vivenciam atividades características da profissão, além de se buscar um aprendizado de forma autônoma e contínua. Fala-se da necessidade de concretizar um trabalho de cunho inter/multi/transdisciplinar.

A tese de Nicolodi (2012) tem como escopo compreender como são desenvolvidos as práticas e os processos de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade EAD, que utilizam as tecnologias digitais. Como achados se tem a forte presença do ensino presencial nos projetos dos cursos; as práticas direcionadas com foco no paradigma do ensino, com o professor como centro; ressalta-se a importância da formação docente para a modalidade; há um reconhecimento dos saberes relativos ao trabalho colaborativo como fundamental para EAD e como estas questões afetam a formação dos alunos e a avaliação que fazem dos cursos.

A tese de Rezek Neto (2008) traz como objetivo o desenvolvimento de um sistema avaliativo específico para a modalidade EAD utilizando como parâmetro os referenciais de qualidade do MEC. Os resultados não apontam para a criação de um sistema, mas de demonstrar a importância de utilizar softwares, hardwares avançados e atividades dirigidas poderiam auxiliar no mostrar a qualidade de ensino das IES. Assim, mostra-se nas entrevistas e análises que o MEC e sua equipe deveria elaborar tal sistema, pois tem equipe de profissionais competentes para tal.

A dissertação de Cruz (2007) teve como objetivo investigar a prática de avaliação da aprendizagem em um curso online pelas lentes da avaliação mediadora de Hoffmann e dos fundamentos da interatividade para EOL de Silva. Foram criadas rubricas de mediação com foco na interatividade para ser acompanhadas nas interfaces fórum e chat como forma de validar avaliação mediadora na EOL. Teve-se como resultado levando em consideração a postura dos participantes que a interface fórum é a mais adequada para concretizar a avaliação da aprendizagem, pois informar aos participantes sobre a qualidade esperada em cada atividade.

De tal modo, concebe-se a possibilidade de efetivar tal tipo de avaliação nos fóruns e com a interatividade, que otimizou bastante a ação do professor junto ao grupo.

A tese de Marques (2011) teve como objeto a análise da contribuição da aplicação de uma ferramenta de avaliação tipo "teste" em um ambiente virtual, de modo a apoiar o ensino presencial no estudo de Estatística Multivariadas para os alunos de graduação em Administração da FEARP/USP, a partir do olhar destes matriculados na disciplina Estatística Aplicada à Administração II. O LaViE se consolida como um projeto de pesquisa, denominado Laboratório Virtual de Estatística Aplicada, que tem como propósito apoio ao processo de ensino e aprendizagem presencial, a partir da disposição de ferramentas de conteúdo, interação e teste seu conhecimento. Os resultados mostraram que não se pode concluir que tal ferramenta foi o único fator que influenciou o desempenho dos alunos nas avaliações presenciais parciais, mas que ela foi considerada uma ferramenta que apoiou o processo de ensino e aprendizagem de Estatística no olhar os alunos, sendo considerada uma forma de exercitar os conteúdos aprendidos no presencial e pelo fato dos alunos terem à sua disposição e de forma organizada conteúdos, programas e diretrizes dos trabalhos e atividades a serem realizadas.

A tese de Oliveira (2007) tem como foco o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir de uma perspectiva multidimensional, de um curso de especialização on-line colaborativo de Design Instrucional para Educação On-line da Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com a SITE Educacional, no ambiente virtual Teleduc e disciplina Avaliação. Os resultados mostraram que o avaliar online não deve se limitar a lógica do exame, pois através das possibilidades das tecnologias da informação e comunicação ela pode se estender a todos os momentos, formas, atividades e práticas de um ambiente de um curso. Isso se concretiza como uma avaliação multidimensional da aprendizagem em ambientes colaborativos on-line, a qual leva em consideração as múltiplas possibilidades de interação, os diferentes tempos e espaços de aprender e ensinar, as interfaces correspondentes e a abordagem interdisciplinar. Assim, oportuniza o ajuste dos objetivos individuais de estudantes e professores em função de uma estratégia pedagógica que privilegia dialeticamente a construção coletiva do conhecimento e a autonomia. Outro ponto importante demonstrado nesta investigação é a importância das pessoas, acima das tecnologias, e da colaboração entre as pessoas para uma avaliação de todos os momentos, inclusive considerando as trajetórias de cada participante, como sujeito detentor de história pessoal e de conhecimentos advindos de múltiplas fontes, em permanente estado de elaboração.

A pesquisa de Oliveira (2010) tem como cerne a compreensão da relação entre concepção e a prática docente no que tange a avaliação da aprendizagem online no interior da

interface fórum de discussão. Os resultados ratificam a possibilidade de concretizar uma avaliação formativa-reguladora em ambientes virtuais de aprendizagem por meio de interfaces dialógicas e mediação pró-ativa do docente. Pontuam-se as aproximações e distanciamentos para a consolidação de uma avaliação de base formativa-reguladora, onde se identifica a necessidade aprofundar a temática e de formação continuada de docentes para o entendimento do paradigma em questão, que tem como cerne a interatividade.

O trabalho de Rios (2013) tem como objeto de estudo as representações sociais de tutores de um curso de Pedagogia a Distância de Universidade Pública do Nordeste no que compete a avaliação da aprendizagem virtual. A pesquisa apresenta como resultados que as representações sociais dos tutores no que tange a avaliação online ainda está em construção e há um embate entre o discurso e a prática. No âmbito do discurso pedagógico dos tutores, o mesmo se consolida como um olhar crítico de avaliar, relevando a busca por um avaliar formativo, processual, humanizador, sensível, inclusivo e interativo. No âmbito da prática ainda está permeada de resquícios tradicionais, onde se há ainda um apego às notas, foco no produto, uma realidade de dificuldade de acesso à internet, baixa interatividade e quantitativo considerável de alunos, fatores que dificultam uma avaliação processual.

O estudo de Oliveira (2011) teve como objeto a compreensão do olhar docente acerca da avaliação da aprendizagem na Educação a Distância Online, buscando entender os pressupostos tanto teórico como metodológico que norteia o fazer docente nesta modalidade de ensino. Os resultados do estudo apontam que os docentes utilizam um repertório com expressões e termos que caminham para o avaliar formativo, contudo não se pode afirmar que suas práticas se dão neste sentido, e além disto, constatou-se resquícios do conservadorismo avaliativo, sendo a avaliação colocada como instrumento de controle e poder, fato este que não coaduna com a evolução teórica do campo avaliativo e de suas potencialidades no online. Também se colocou a dualidade de sentidos quanto ao aspecto quantitativo e qualitativo da avaliação, pois os docentes sobrevalorizam o primeiro e justifica a não efetivação do segundo prisma colocando a culpa no sistema. Por fim, coloca-se também que a primazia prova presencial bem como a questão de hierarquia das atuações docentes de EAD são pontos que diretamente afetam a prática avaliativa.

A tese de Otsuka (2006) traz como objetivo propor, implementar e testar um modelo de suporte para o avaliar formativo em cursos de Educação a Distância, a partir de um sistema multiagente que auxilia o docente em dois pontos complementares, sendo o primeiro no planejamento das atividades e regulação da participação dos alunos nessas (através de notas e comentários), e como segundo ponto a partir da recuperação de dados relevantes consoantes

com os critérios avaliativos adotados para cada atividade pelo docente, o que causa uma diminuição das informações para análise docente. A integração de tal protótipo de modelo avaliativo formativo se deu no ambiente Teleduc. O trabalho aponta uma solução tecnológica para uma avaliação formativa e reguladora de aprendizagens, ou seja, por um viés qualitativo.

A dissertação de Rodrigues (2014) traz como escopo compreender os aspectos positivos e negativos dos docentes no uso do módulo Quiz do Moodle, o qual dispõe de recursos para avaliação automática a partir de questionário. O constatar de tais informações serviu como base para a criação de um protótipo alternativo, o Iquiz, o qual apresenta como contribuição ser uma interface para ser aplicada sobre o núcleo do Quiz e um modelo de integração dos componentes envolvidos na composição de um novo ambiente. Os resultados da pesquisa apontam para uma melhoria da usabilidade a partir do uso do Iquiz, módulo criado e implementado, e neste sentido os professores e especialistas em TIC pontuaram está mais confortável no uso da mesma e alcançaram melhores resultados na produção de questionários.

O trabalho de Van der Linden (2005) tem como foco o diálogo didático mediado online, especificamente no fórum de discussão, bem como sua avaliação como forma de construção do conhecimento e desenvolver de habilidades. É proposto no estudo um protótipo um sistema informatizado de avaliação, o Di@loga, que tem como finalidade auxiliar no avaliar do diálogo no processo de ensino e aprendizagem em rede, ou seja, que ajuda a monitorar as interações individuais e coletivas. Os resultados da pesquisa apontam que a comunicação dialogada nos fóruns contribuiu para a construção de conhecimento de conteúdos específicos, tendo o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do aprender colaborativo. Além disto, a utilização do Di@loga se coloca como adequada para acompanhar a dinâmica da participação bem como observar os estilos de aprendizagem na comunicação em fórum de discussão, mostrando assim adequado para a organização das informações e acompanhamento do diálogo on-line. Tal protótipo auxiliou o professor no avaliar qualitativo e formativo do diálogo online, ampliando a possibilidade de avaliação no online.

A dissertação de Monteiro (2011) discute o olhar docente acerca do processo de avaliação dos discentes na modalidade de ensino a distância a partir de relatos e vivências, bem como conhecer, compreender, subsidiar e descrever que métodos são concretizados no âmbito desta avaliação online. A pesquisa teve como resultado que setenta e cinco por cento (75%) dos professores entrevistados colocam que a metodologia de avaliação na EAD não consegue realmente atingir os objetivos avaliativos, e isso se dá tanto pela questão da tecnologia da informação (atividades com plágio, trocas de arquivos etc.) e dificuldade pelo tutor de compreender o nível de conhecimento do aluno, pois se pressupõe que as ferramentas existentes

não subsidiam a avaliação. É pontuado que esta realidade também é uma dificuldade no presencial. Houve uma predominância do olhar docente sobre o enfoque progressista na prática avaliativa e na classificação de sua avaliação como formativa, mas a avaliação instrucional se concretiza ainda como realidade, pois a nota se mostra como central. Quanto aos meios de comunicação mais adequados para se avaliar, os professores colocam chats, fóruns, quiz, tarefas, LVS fóruns e chats, wiki bem como provas presenciais, ou seja, a maioria vê a abordagem mista do momento avaliativo. E por fim dos resultados, coloca-se que os docentes percebem, em sua maioria, o AVA como espaço de interatividade, de aprendizagem, crescimento que deve ser construído por professor e aluno, contudo, é necessária uma qualificação profissional para que os docentes possam dar conta da multiplicidade de papéis e ações neste contexto online.

O trabalho de Santos (2008) traz como objeto a análise da potencialidade das interfaces existentes no ambiente virtual Virtusclass no que compete a avaliação da aprendizagem online. Quanto aos resultados foi constatado que as mensagens da interface Sala de Bate-papo possibilita identificar as concepções e dificuldades apresentadas pelos alunos, pois os mesmos se expressam de maneira espontânea. No que trata das interfaces Mural Virtual e Central de Documentos estas também possibilitaram o compreender de tais concepções e dificuldades, contudo, não favoreceu a discussão no AVA e o trabalho do avaliador para criar pareceres individuais, devido a textos muito longos apresentados pelos alunos nestas que foram respostas as tarefas avaliativas propostas pelo docente. Conclui-se que é possível concretizar um avaliar formativo na EAD on-line, e o ambiente virtual de aprendizagem pode auxiliar no sentido das interações dos alunos nas interfaces disponíveis e relatórios sobre o material destas. Contudo, dependendo do teor de interatividade existente os dados podem ser muito extensos, e assim, pontua-se a falta de artefatos para apoio a seleção e análise qualitativa dos registros.

A dissertação de Cavazzana (2010) tem como objetivo a análise da concepção docente acerca da avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais bem como o olhar do aluno quanto ao AVA contribuir para sua formação. Aponta-se como resultados que os docentes visualizam por um prisma positivo a utilização do ambiente virtual de aprendizagem como suporte a avaliação, auxiliando na modificação de prática avaliativa do docente em curso online. Contudo, os alunos não concebem o AVA como meio que contribui para sua formação, por estarem acostumados com o modelo de ensino presencial.

A dissertação de Carminatti (2012) se propõe a discussão do olhar discente quanto às práticas avaliativas desenvolvidas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da UAB-IFSC bem como a concepção avaliativa

que embasa o mesmo. Aponta-se como resultados uma concepção discente arraigada das práticas tradicionais de avaliação, dando-se maior valorização às notas, conceito, à prova, testes, apesar de alguns alunos mencionarem o desejo de uma mudança da avaliação para um cunho de preocupação com a aprendizagem, com a construção do conhecimento por parte deles. No que se refere a prática avaliativa no curso se concluiu que apesar da utilização de alguns instrumentos avaliativos considerados inovadores, como o Fórum, as práticas avaliativas online ainda estão mais a serviço de um modelo e de uma cultura tradicional de avaliação. Assim, vê-se que o avaliar no online estão entre um permanecer e modificar de tais práticas e que necessita quebrar os paradigmas para a concretização de um avaliar mediador e dialógico no contexto da Educação Online.

O estudo de Araújo (2013) tem como proposta analisar se a interatividade foi integrada como processo da avaliação da aprendizagem no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, da Universidade Federal de Pernambuco. Aponta-se como resultados que a interatividade foi constante na disciplina e colocada como processo da avaliação da aprendizagem, o que se consolida como uma prática inovadora e que coaduna com os preceitos da Educação Online. A avaliação foi realizada a partir de múltiplos instrumentos, apesar da interface fórum de discussão ter sido a interface unívoca para avaliar os discentes. Coloca-se como possível avaliar a aprendizagem no âmbito do online a partir da interatividade como base desse processo, o que se configura como um novo olhar para o avaliar no online.

A dissertação de Bersch (2009) tem como objeto o modo que a avaliação de aprendizagem se concretiza em cursos de pós-graduação na modalidade à distância online e seus reflexos na aprendizagem. Buscou-se elencar indicativos que coadunam com um avaliar formativo em situações de aprendizagem a distância. Os resultados da pesquisa colocam que a educação online possibilita ampliar a interação e socialização das produções dos alunos, e a partir da coavaliação, heteroavaliação e autoavaliação é possível efetivar um processo avaliativo que vise a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de Dario (2010) traz como foco propor a aplicação de técnicas de visualização de informação a ser integrada a uma ferramenta de avaliação formativa, que permite analisar os dados coletados por meio de representações gráficas interativas em diferentes níveis de granularidade, as quais oferecem um olhar da participação do aluno desde uma atividade específica como participação geral no curso. Os resultados da pesquisa apontam que o protótipo em questão colocado na simulação de um curso se consolidou como efetivo, fazendo com que o acompanhamento da aprendizagem dos alunos se dê de maneira mais ágil, dinâmica e prática, a partir de novas e significativas visões sobre a participações dos alunos.

Por fim, temos a dissertação de Rodrigues (2010) tem como objetivo analisar a prática avaliativa e os instrumentos de avaliação disposto no ambiente virtual de aprendizagem dos professores formadores para avaliar a aprendizagem no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas à Distância da Universidade de Pernambuco. Os resultados apontam que a concepção de avaliação da aprendizagem está impregnada de resquícios tradicionais, onde a nota prevalece como sinônimo de avaliação, e no curso se comprovou a avaliação somativa como preponderante, apesar de aparecerem traços de avaliar formativo e diagnóstico na ação do professor e tutor. As atividades avaliativas do curso se consolidaram por instrumentos diversos, a partir do fórum temático, webquest, e avaliação presencial, tendo o enfoque de atividades de cunho conceitual. Assim, frisa-se a necessidade de redimensionar as práticas avaliativas no sentido de uma avaliação mediadora, interativa, colaborativa e cooperando, em prol de uma práxis transformadora.

2.1.1 Considerações sobre os Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A partir da análise dos trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações podemos visualizar que os objetos das pesquisas se materializaram nas seguintes temáticas: Concepção docente de avaliação online, Prática e processos de mediação no online, Criação de um sistema avaliativo para EAD, Avaliação da aprendizagem na EOL por um prisma da mediação, Processo de avaliação online como apoio ao presencial, Avaliação em cursos online colaborativos, Avaliação da aprendizagem na EOL formativa-reguladora, Representações sociais sobre avaliação da aprendizagem virtual de tutores, Iquiz como ambiente de autoria, Diálogo didático como forma de construção de conhecimento e desenvolver de habilidades, Avaliação mediada pela internet, Avaliação formativa em AVA, Interatividade como processo de avaliação online, Aplicação de técnicas de visualização de informação a ser integrada a uma ferramenta de avaliação formativa e Avaliação da aprendizagem na EAD.

Consolidou-se como temáticas mais recorrentes nos estudos a questão da concepção docente acerca do avaliar no cenário online e a análise de práticas de avaliação da aprendizagem no online, cada qual com 3 pesquisas. Todas tiveram grande contribuição para o olhar do nosso objeto, mas a que mais se aproxima de nosso objeto é a pesquisa de Nicolodi (2012), Cruz (2007), Oliveira (2010), Rios (2013) e Rodrigues (2014).

Podemos concluir desta revisão teórica que é preciso caminhar para além da mera compreensão da concepção dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo e as práticas da mesma, mas refletir principalmente no passo principal que é a estruturação do processo

avaliativo online. Que elementos devem constituir uma avaliação interativa na Educação Online? Como estes elementos se concretizam?

O procedimento metodológico adotado pela maioria dos trabalhos foi de uma abordagem qualitativa de pesquisa; quanto aos objetivos de pesquisa de cunho mais Exploratório e Descritivo, do que Explicativa, sendo estudo de caso, bibliográfica, documental e de campo, utilizando-se para coleta instrumentos de entrevistas semiestruturadas e questionários, e para análise dos dados a análise de conteúdo.

O conceito de avaliação online que é apresentado nos trabalhos circunda a partir de algumas terminologias: formativa, formativa-reguladora, processual, contínua, mediadora, dialógica e interativa. A maioria das pesquisas coloca o avaliar de modo formativo, formativo-regulador, processual, contínuo e dialógico, aparecendo os termos avaliação mediadora de maneira menos frequente e em apenas duas pesquisas se prenunciam o conceito de avaliação interativa (RIOS, 2013; RODRIGUES, 2014) a partir dos binômios participação-intervenção e bidirecionalidade-hibridação colocados por Silva (2014b) como bases para o conceito de interatividade em conjunto com o terceiro e último binômio potencialidade-permutabilidade, o qual não foi utilizado para construir tal conceito de avaliar interativo.

Os trabalhos discutem a avaliação online com base na interatividade, a partir dos registros dos alunos nas diversas interfaces do ambiente virtual de aprendizagem, seja de comunicação síncrona ou assíncrona. Avaliar é colocado como um processo que deve considerar diversos instrumentos e se consolidar concomitante com a mediação pedagógica, de modo a se ter um feedback contínuo para os discentes de seu caminhar. Assim, a avaliação possibilita um processo duplo de aprendizagem, para o discente, que reflete de maneira metacognitiva suas construções e avalia em que pontos necessita melhorar seu desempenho, como para o docente, que reorienta seu percurso, quando necessário, em detrimento do caminhar das aprendizagens discentes.

Fala-se de maneira constante a necessidade de integração do aluno no processo de avaliação da aprendizagem, que a mesma possa se concretizar de maneira negociada, e que se concretize por autoavaliação e heteroavaliação, esta última conceituada também como avaliação mútua ou por pares; sejam elementos presentes, uma vez que favorece a reflexão metacognitiva, autonomia discente e aprender compartilhado, pois há a preocupação com o desenvolvimento de sua aprendizagem e de seus pares. Além disto, em alguns trabalhos se coloca a importância de definição de critérios coerentes com o online, que sejam negociados e explícitos para que os alunos possam se conscientizar o que deles se espera no processo de ensino e aprendizagem, cumprindo assim o seu caráter ético-emancipador.

Deste modo, a avaliação coaduna com a melhoria da aprendizagem, sendo um elemento de informação para os sujeitos do processo educativo bem como de tomada de decisão pelos mesmos, devendo-se considerar os preceitos básicos do processo educativo online como autoria, coautoria e interatividade e se consolidar de maneira processual ao ensino e aprendizagem.

Após a compreensão do objeto de estudo de cada pesquisa, nos debruçamos em averiguar os principais autores referenciados, tendo como referência o quantitativo de aparições no texto, tanto no âmbito da temática da avaliação da aprendizagem, em seu contexto geral, e no online, e tal resultado apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Aparição dos Autores em Relação à Temática Central de Estudo no BDTD

	Autor/Ano	Temática Avaliação da Aprendizagem	Temática da Avaliação da Aprendizagem Online
1	Bianchi (2013)	Hadji (2001), Helmer (2009), Hoffmann (2010) e Perrenoud (1999)	Mueller (2012), Palloff e Pratt (2004) e Suhr (2008)
2	Nicolodi (2012)	Não aborda em seu corpo teórico sobre avaliação da aprendizagem.	Não há autores de avaliação.
3	Rezek Neto (2008)	Campos et al. (2003), Freire (2005) e Moran (2006)	Campos et al. (2003), Maia e Mattar (2007), Santos (2003), Lévy (2006, 2007), Assmann (2005), Machado (2000)
4	Cruz (2007)	Perrenoud (1999), Hoffmann (2004, 2005) Belloni, Magalhães e Souza (s/d), Batalloso (2003), Demo (2003), (Becker, 2003 apud Hoffmann, 2005), (Gimeno, 1988 apud Ludke, 2003)	Ricarte (2001), Hoffmann (2004, 2005), Silva (2002), Demo (2002), Rizzini, Castro e Sartor (1999), Ludke (2004), Biagiotti (2005), Porto (2005)
5	Marques (2011)	Não aborda em seu corpo teórico sobre avaliação da aprendizagem	Palloff e Pratt (2002)
6	Oliveira (2007)	Não aborda em seu corpo teórico sobre avaliação da aprendizagem	Fazenda (2005), Frigotto (1995), Morin (2001/2002), Otsuka et al. (2002), Palloff e Pratt (2002) e Santos (2006)
7	Oliveira (2010)	Hoffmann (1993), Romão (2003) e Vasconcelos (2008)	Demo (1994), Perrenoud (1999) Silva, J. (2004), Silva e Santos (2006) e Vygotsky (1993)
7	Rios (2013)	Não aborda em seu corpo teórico sobre avaliação da aprendizagem	Hoffmann (2001/2005), Luckesi (2005), Silva (2011/2012) e Oliveira (2006)
8	Oliveira (2011)	Despresbiteris (1989), Esteban (2008), Luckesi (2006), Álvarez Méndez (2002), Perrenoud (1999) e Vianna (2000)	Silva e Santos (2006) e Silva (2002)
9	Otsuka (2006)	Hadji (2001) e Perrenoud (1999)	Freire e Rocha (2002), Hopper (1998) e Masetto (2000)
10	Rodrigues (2014)	Haydt (1995), Oliveira (2007) e Sell Filho et al. (2012)	Gomes (2003), Junqueira (2012), Miccione (2006), Moore e

			Kearsley (1996), Moran (2000) e Rodrigues e Borges (2013)
11	Van der Linden (2005)	Andújar (1994), Barreto e Pinto (2001), Esteban (2002), Hoffmann (2002), Nevo (1998) e Silva et al. (2001)	Aretio (2001), Bullen e O'Brien (1997), Gonçalves (2004), Moore (1993) e Palloff e Pratt (2004), Petters (2001)
12	Monteiro (2011)	Carvalho (2009), Hoffmann (2003), Luckesi (2002) e Videira (2010)	Carvalho (2009), Franco (2010), Iahn, Magalhães e Bentes (2008), Martins (2010) e Primo (2009)
13	Santos (2008)	Barlow (2006), Demo (2004), Hadji (2001), Hoffmann (1991/2005), Luckesi (2005) e Méndez (2002)	Ramal (2003), Romiszewski (2006), Silva (2003) e Soares, Lima e Sauer (2005)
14	Cavazzana (2010)	Álvares Méndez (2002), Hadji (1994), Hoffmann (2005/2006/2008), Luckesi (2008) e Perrenoud (1999)	Almeida (2003), Bersch (2009), Caldeira (2006), Rosa e Maltempi (2006) e Zaina (2002)
15	Carminatti (2012)	Despresbiteris e Tavares (2009), Guerra (2007), Hoffman (2008), Luckesi (2005, 2011), Perrenoud (1999), Sant'anna (1995), Santos (2010) e Villas Boas (2004)	Hoffmann (2007/2008/2009), Luckesi (2011) e Perrenoud (1999)
16	Araújo (2013)	Álvares Méndez (2002), Hoffmann (1996), Silva (2010), Vianna (2000) e Zabala (1998)	Bruno e Moraes (2006), Gonçalves (2006), Hoffmann (1996), Lucena (2006) e Silva e Santos (2006)
17	Bersch (2009)	Não aborda em seu corpo teórico sobre avaliação da aprendizagem	Gonçalves et al. (2004), Hadji (2001), Hoffmann (1998), Perrenoud (1999), Santos (2006) e Silva (2006)
18	Dario (2010)	Bloom et al. (1971), Gomez (1999), Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Scriven (1967)	Masetto (2000), Otsuka (2006) e Otsuka e Rocha (2005)
19	Rodrigues (2010)	Aretio (2002), Fernandes (2009), Hoffmann (2008), Luckesi (2008), Silva, Hoffmann e Esteban (2008) e Vasconcelos (2008)	Aretio (2002), Hoffmann (2008), Pesce e Brakling (2006), Silva (2006) e Vasconcelos (2008)

Fonte: Elaboração Própria (2018/2019).

No que tange à discussão da avaliação da aprendizagem no âmbito geral, os autores utilizados nas pesquisas com frequência foram os clássicos da discussão de avaliação: Hadji (2001), Hoffmann (2008), Luckesi (1990, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008, 2011) e Perrenoud (1999). Apenas 5 trabalhos não abordaram em seu corpo teórico sobre avaliação da aprendizagem.

Relativo à temática da avaliação da aprendizagem no online, os autores usados para embasar a mesma se apoiam com maior frequência nos seguintes: Hoffmann (2008), Masetto (2000), Nunes e Vilarinho (2006), Palloff e Pratt (2002/2004), Perrenoud (1999), Santos (2006), Silva (2006) e Silva e Santos (2006). Vemos que há autores que tratam da avaliação no cenário presencial e que estão sendo considerados para referenciar o âmbito online, como Hoffmann e

Perrenoud. Tratando-se dos demais, retirando Masetto que traz uma discussão mais ampla de mediação e uso das tecnologias, os outros autores tratam especificamente da temática do avaliar no online, a qual será o foco de nosso estudo. A partir deste dado, conseguimos entender que a literatura que embasa o avaliar online é escassa e se encontra em processo de construção, por ser um tema ainda bastante novo.

No contexto da discussão do avaliar online houve apenas 1 trabalho que deixou de discutir a mesma e, no geral, alguns autores a discutiram em maior profundidade do que outros.

A presente revisão teórica no BDTD nos possibilita compreender, no âmbito da discussão nacional sobre avaliação da aprendizagem online, que há um consenso na necessidade de se buscar uma transformação do paradigma e das práticas avaliativas no online para uma abordagem progressista, que considera o aluno como sujeito ativo e construtor do seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, apesar da constatação das pesquisas no sentido de apontar que as concepções dos sujeitos têm caminhado para um olhar do avaliar online de modo formativo, interativo, as práticas têm se dado de maneira mais frequente com cunho instrucional.

Coloca-se para a docência online um grande desafio: a efetivação de um avaliar online que tem como orientação os preceitos da Educação Online, e para tal é preciso refletir não apenas sobre os indicadores que devem configurar a avaliação da aprendizagem online bem como efetivar práticas inovadoras a partir destes e que culminem com aprendizagens significativas.

2.2 Base Scopus

Este tópico versará acerca do levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da Capes no interior da base Scopus¹⁰ e se concretizou em Setembro 2018. O quadro a seguir retrata o quantitativo de registros de pesquisas com cada descritor, sendo de tipologia Artigo Científico, e selecionamos às áreas afins em relação à temática do estudo: Ciências Sociais e Artes e Humanidades.

¹⁰ O Scopus é uma base de dados da empresa Elsevier, não gratuita, mas que é ofertada a possibilidade de pesquisa para alunos das universidades públicas brasileiras através do acesso Cafe no Portal de Periódicos da Capes. Sendo considerada o maior banco mundial de resumos e citações da literatura, a partir de revisão por pares, seja de revistas científicas, congressos, livros e publicações do setor. Deste modo, a Scopus é um espaço importante quando almejamos considerar o estado da arte do conhecimento do tema tratado à nível mundial. Isso se ratifica por comportar áreas diversas de pesquisas como Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Psicologia, entre outras, bem como possui ferramentas inteligentes que possibilitam ao pesquisador monitorar, analisar e visualizar pesquisas (Para saber mais acesse o site: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>).

Quadro 5 – Pesquisa Scopus por Descritor

Palavra-Chave	Quantitativo de Pesquisas (5 anos)	Quantitativo Relacionado à Áreas e Artigos	Quantitativo Relacionado à Temática com Sub Filtros	Quantitativo da Temática Final (depois de ler títulos e resumos)	Quantitativo da Temática Final (Apenas arquivos de acesso permitido)
Online Evaluation	330.115	54.806	6.489	42	11
On line Evaluation ¹¹					
On-line Evaluation					
Assessment of online learning	71.670	29.291	6.758	34	9
Assessment of on line learning					
Assessment of on-line learning					
Distance learning assessment	962	387	261	33	21
Distance evaluation	16.745	1.370	344	22	5
Online Education	19.877	9.977	755	45	12
On line Education					
On-line Education					
Distance Education	7.206	3.455	1.904	47	18
EAD	--	--	--	--	--
Mediation Pedagogical	165	138	53	5	3
Online Mediation Pedagogical	13	12	9	4	4
On line Mediation Pedagogical					
On-line Mediation Pedagogical					
Mediation Pedagogical of distance education	--	--	--	--	--
Total	426.896	89.469	15.978	232	83

Fonte: Elaboração Própria.

A partir de tais dados se concretiza um quantitativo significativo de 426.896,00 trabalhos dentro das palavras chaves, contudo apenas 315 coadunavam com a temática da Avaliação da Aprendizagem Online. Desse quantitativo, um grande número de artigos se encontrava em plataformas internacionais diversas¹², cuja senha de acesso ao Scopus não era autorizada. Desse modo, conseguimos permissão de acesso a apenas 83 artigos. Ao ranquear os trabalhos mais expressivos para a temática em estudo, temos um número de 18 pesquisas que

¹¹ Os termos On line e On-line não são considerados tais grafias internacionalmente, e por isto, não foram consideradas.

¹² A senha do Acesso Cafe permite que pesquisadores de Universidades associadas, acessem a bancos de artigos diversos (revistas, jornais, etc) assinados pela Capes, em todo o mundo. Todavia, a Capes não assina todo o conteúdo disponível nos sites de publicações eletrônicas. Nesse sentido, quando se tenta acessar algum periódico não-assinado, a interface fornece a tabela de conteúdo dos fascículos, a referência bibliográfica e o resumo, contudo solicita a senha para acesso ao artigo na íntegra. Fonte: (https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pfaq&controller=Show&view=pfaqshow&mn=72&smn=85&limitstart=17).

aparecem em mais de um descritor, as quais podemos visualizar no quadro a seguir de maneira detalhada:

Quadro 6 – Artigos Científicos Relacionados com a Temática da Avaliação da Aprendizagem Online na base Scopus

	Autor/ Ano	Instituição	Quantidade Descritores	Temática	Tradução
1	Kaya and Tan (2014)	Gazi University, Faculty of Education Ankara-Turkey	4	New trends of measurement and assessment in distance education.	Novas tendências de medição e avaliação em educação a distância.
2	Kent, Laslo and Rafaeli (2016)	Haifa University, Israel	3	Interactivity in online discussions and learning outcomes.	Interatividade online, discussão e resultados de aprendizagem.
3	Zlatovic, Balaban and Kermek (2015)	University of Zagreb, Faculty of Organization and Informatics Varazdin, Pavlinska, Croatia	3	Using online assessments to stimulate learning strategies and achievement of learning goals.	Uso da avaliação online para estimular estratégias de aprendizagem e alcance de metas de aprendizagem.
4	Wei, Peng and Chou (2015)	Institute of Education, National Chiao Tung University, University Road Hsinchu-Taiwan.	3	Can more interactivity improve learning achievement in an online? Effects of college students' perception and actual use of a course-management system on their learning achievement.	Mais interatividade poderia melhorar a aquisição da aprendizagem online? Efeitos da percepção dos estudantes universitários e uso real de um sistema de gestão de curso em sua aprendizagem.
5	Guerrero-Roldán e Noguera (2018)	Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, Spain	2	A model for aligning assessment with competences and learning activities in online courses.	Um modelo para alinhar avaliação com competências e atividades de aprendizagem em cursos online.
6	Chuanfu Hu (2016)	Dongguan University of Technology, Dongguan, Guangdong, China	2	Application of E-Learning Assessment Based on AHP-BP Algorithm in the Cloud Computing Teaching Platform.	Aplicação de avaliação online baseada no algoritmo AHP-BP em uma plataforma de ensino computadorizado.
7	Rangel et al. (2015)	UFSP	2	Mediações on-line em cursos de educação a distância: os professores de	Mediações on-line em cursos de educação a distância: os professores de língua

				língua portuguesa em questão.	portuguesa em questão.
8	Tsai, Chung Tsai and Lin (2015)	National Chiayi University, 85, Wunlong Village, Minsyong Township, 62103 Chiayi County, Taiwan	2	The evaluation of different gaming modes and feedback types on game-based formative assessment in an online learning environment.	A avaliação de diferentes modos de jogo e tipos de feedback, em uma avaliação formativa baseada em jogos, em um ambiente de aprendizado online.
9	Grivokostopoulou, Perikos e Hatzilygeroudis (2016)	Department of Computer Engineering & Informatics, School of Engineering, University of Patras, 26504 Patras, Hellas (Greece)	2	An Educational System for Learning Search Algorithms and Automatically Assessing Student Performance.	Um sistema educacional para aprender algoritmos de pesquisa e avaliar automaticamente o desempenho do aluno.
10	Ferreira et al. (2018)	Universidade Positivo- Curitiba, PR- Brasil, Pontífica Universidade Católica do Paraná e Universidade Tecnológica do Paraná	2	The Necessary Knowledge for Online Education: Teaching and Learning to Produce Knowledge.	O conhecimento necessário para a educação on-line: ensinando e aprendendo a produzir conhecimento.
11	Adwan (2016)	University of Minnesota School of Nursing, Child and Family Health Minneapolis, United States	2	Dynamic online peer evaluations to improve group assignments in nursing e-learning environment.	Avaliações de pares dinâmicos online para melhorar as atribuições de grupo em ambiente online de enfermagem.
12	Llamas-Nistal et al. (2013)	Department of Telematics Engineering, Universidade de Vigo, Vigo-Spain	2	Blended e-assessment: Migrating classical exams to the digital world.	Avaliação online não identificada: migrando exames clássicos para o mundo digital.
13	Parsazadeh, Ali and Rezaei (2018)	Department of Computer Engineering- University of Isfahan, Isfahan, Iran, Advanced Informatics School- Universiti Teknologi Malaysia, Kuala Lumpur, Malaysia.	2	A framework for cooperative and interactive mobile learning to improve online information evaluation skills.	Uma estrutura para aprendizado móvel cooperativo e interativo, para melhorar as habilidades de avaliação das informações on-line.
14	Luo, Zhang and Qi (2017)	School of Economics and Management, Beihang University, Beijing, China	2	Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment.	Efeitos de diferentes interações no senso de comunidade em ambiente de e-learning.

15	Tenório et al. (2016)	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)-Campus Arapiraca, Instituto de Computação da UFAL, Instituto de Matemática e Ciência da Computação da Universidade de São Paulo (USP), Centro de Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2	A gamified peer assessment model for on-line learning environments in a competitive contexto.	Um modelo de avaliação de pares gamificado para ambientes de aprendizagem on-line em um contexto competitivo.
16	Cidral et al. (2018)	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), Escola de Gestão da Informação da Universidade de Lisboa-Portugal, Instituto Universitário de Lisboa e Sustentare Escola de Negócios-Brasil	2	E-learning success determinants: Brazilian empirical study.	Determinantes do sucesso no e-learning: estudo empírico brasileiro.
17	Çevik (2015)	Hacettepe University, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara-Turkey	2	Assessor or assessee? Investigating the differential effects of online peer assessment roles in the development of students' problem-solving skills.	Avaliado ou avaliador? Investigando os efeitos diferenciais das avaliações por pares no desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas dos alunos.
18	Yilmaz (2017)	Faculty of Education, Bartin University, Bartin-Turkey	2	Problems experienced in evaluating success and performance in distance education: a case study.	Problemas vivenciados na avaliação do sucesso e desempenho na educação a distância: um estudo de caso.

Fonte: Elaboração Própria.

Faremos a partir de então um pequeno resumo dos trabalhos apresentados no quadro, conforme fizemos no BDTD, como forma de buscar resultados que possam se aproximar de nosso objeto de estudo e no nosso olhar sobre o mesmo em nossos campos.

A partir de tais achados temos as temáticas aproximadas do objeto de estudo distribuídas da seguinte maneira, considerando os anos de publicação: 1 artigo nos anos de 2013 e 2014, 5 no ano de 2015 e 2016, 2 em 2017 e 4 em 2018.

O artigo de Kaya e Tan (2014), denominado “Novas tendências de medição e avaliação em educação a distância”, o autor apresenta as novas tendências de medição e avaliação em educação a distância. Discute sobre as avaliações formativas e somativas, bem como a mensuração dos comportamentos afetivos na aprendizagem online. Adicionalmente, apresenta o Teste Adaptativo Computadorizado (CAT). Esse é um teste gerido por computador, em que cada item é introduzido e a decisão de parar é imposta dinamicamente com base nas respostas dos alunos e no seu nível de conhecimento estimado. A autora propõe ainda alternativas para evitar a fraude em avaliações a distância.

Na pesquisa “Interatividade online, discussão e resultados de aprendizagem” de Kent, Laslo e Rafaeli (2016), é proposto no estudo investigar o papel da interatividade no processo de construção do conhecimento em discussões online e, em particular, sua associação com resultados de aprendizagem, medido por tarefas formais de avaliação. Este estudo analisa a relação entre os padrões de interação online dos alunos e seus resultados de aprendizagem, avaliados em comunidades de aprendizagem de quatro diferentes cursos mistos do ensino superior. Dentre os resultados, a análise de correlações significativas entre as próprias variáveis de interatividade sugeriu que a interatividade pode ser vista como uma construção bidimensional, e é apenas uma entre muitas construções de processos de aprendizagem. Os autores admitem que a interatividade numa visão sócio-construtivista é o ponto central para a aprendizagem online.

Zlatovic, Balaban e Kermek (2015) em o “Uso da avaliação online para estimular estratégias de aprendizagem e alcance de metas de aprendizagem”, objetiva em seu estudo explorar a influência que o anúncio de certo tipo de avaliação online tem sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos. Busca também explorar a influência de estratégias de aprendizagem estimuladas, nos níveis de desempenho que os alunos exibem durante as avaliações. A pesquisa foi conduzida examinando 351 estudantes de instituições de ensino superior. Os resultados indicam que as estratégias de aprendizagem dos alunos podem ser influenciadas em um período relativamente curto de tempo, por meio dos resultados de suas avaliações. Adicionalmente aponta que feedbacks positivos têm impacto maiores em níveis formais e percebidos de sucesso em alcançar o aprendizado desejado. Essas descobertas podem ser usadas para criar um novo sistema de avaliação online, que incorpora os elementos de alimentação e retroalimentação (feedback e novo feedback) para orientar as estratégias de aprendizagem dos alunos.

Wei, Peng e Chou (2015) em seu artigo “Mais interatividade poderia melhorar a aquisição da aprendizagem online? Efeitos da percepção de estudantes universitários e uso real

de um sistema de gestão de curso em sua aprendizagem”, visa investigar como a interatividade influencia o uso de funções interativas, pelo sistema de gerenciamento de curso (CMS), e seu desempenho de aprendizado online. Os dados foram coletados com 381 estudantes de graduação, que se inscreveram em curso online assíncrono, de ensino geral de três universidades em Taiwan. Os resultados indicam que as relações entre aquilo que os estudantes relataram sobre o uso de funções interativas, as percepções dos alunos sobre a utilidade de funções interativas, e, os registros de uso real dos alunos têm influências diretas sobre desempenho de aprendizado online dos alunos (pontuações de discussão online; de exame e; de projeto de grupo).

Em Guerrero-Roldán e Noguera (2018), no estudo sobre “Um modelo para alinhar avaliação com competências e atividades de aprendizagem em cursos online”, apresenta um modelo para projetar processos de avaliação em contextos online, centrados no aluno e baseados em competências. É um modelo cíclico composto por quatro etapas de definição: competências, atividades de avaliação eletrônica, critérios de avaliação e indicadores e feedback. Todos esses elementos são determinados pelos tipos de avaliação eletrônica que o professor seleciona para o curso. O modelo foi conceituado e então testado em um curso online real e foi colocado em prática pelos pesquisadores e professores da Universitat Oberta de Catalunya) na cocriação do curso de Bacharelado em Lógica. O modelo incentiva o uso de tipos de avaliação e atividades autênticas que podem aproveitar ao máximo da tecnologia para testar as competências. Ele fornece uma classificação das atividades de avaliação organizadas por competências, que ajuda a superar o desafio de avaliar a aplicação dos conhecimentos dos alunos em contextos online.

No artigo “Aplicação de avaliação online baseada no algoritmo AHP-BP em uma plataforma de ensino computadorizado”, de Chuanfu Hu (2016), o qual criou uma plataforma online baseada na interação e utilizaram a tecnologia de mineração dos dados para analisar e coletar os dados no processo de aprendizagem online, de modo a estabelecer o sistema de avaliação capaz e abrangente. Eles utilizaram modelo de avaliação de habilidades baseado em um AHP-BP (algoritmo de rede neural). Se valeram de uma rede neural BP para prever os resultados da avaliação de 1000 alunos e comparar com os resultados obtidos pelo método AHP. Os resultados apontam que o desempenho obtido pelos métodos AHP e BH são semelhantes, o que comprova a eficácia do método AHP na avaliação da aprendizagem online. Do mesmo modo, o método da rede neural BP pode ser usado para lidar com um grande número de resultados de avaliação, o que pode economizar tempo, sem perder a precisão.

O Trabalho de Rangel et al. (2015), “Mediações online em cursos de educação a distância: os professores de língua portuguesa em questão.”, discute os tipos de mediação online desenvolvidos em fóruns do curso “Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade”. O estudo foi desenvolvido em um curso de formação para professores, em que 343 mediadores online realizavam formação para 40 professores. Um total de 12.578 professores participaram dessa formação. Objetivava-se identificar se os mediadores com formação em língua portuguesa fariam uma formação de qualidade mais desejável, considerando que eles dominavam os conteúdos a serem trabalhados. Os resultados demonstram que não há diferença explícita entre as formações realizadas por mediadores de língua portuguesa e mediadores com outras formações. Esse dado sugere um investimento substancial em mediação online e letramentos múltiplos, de modo a garantir a aquisição de habilidades e competências no trato dos artefatos multimidiáticos.

Em “A avaliação de diferentes modos de jogo e tipos de feedback, em uma avaliação formativa baseada em jogos, em um ambiente de aprendizado online”, Tsai, Chung Tsai e Lin (2015) coloca que o software de treinamento de pronúncia assistida por computador (CAPT) fornece aos alunos de idiomas uma abordagem individualizada. Este estudo explora o impacto do CAPT na aprendizagem de pronúncia de 90 estudantes de Taiwan e examina se outros tipos de mediação, poderiam aumentar sua efetividade. Inclui dois grupos experimentais, um deles usando o MyET - programa CAPT projetado em Taiwan – e o outro grupo em uma atividade com pares (ou seja, o Collaborative CAPT Group). O grupo de controle teve acesso a arquivos MP3 para prática. Embora os resultados quantitativos não indicassem diferença entre os grupos, a análise mostrou que todos os três grupos passaram por diferentes processos de aprendizagem. O grupo CAPT relatou a maior frequência na categoria de auto monitoramento da aprendizagem. O grupo CAPT colaborativo teve a maior frequência nas categorias de ganhos e estratégias. O Grupo MP3 relatou a maior frequência em dificuldades e a menor frequência de ganhos e estratégias, durante a prática.

Grivokostopoulou, Perikos e Hatzilygeroudis (2016) em “Um sistema educacional para aprender algoritmos de pesquisa e avaliar automaticamente o desempenho do aluno”, os autores apresentam um sistema educacional que auxilia os alunos na aprendizagem e os tutores no ensino de algoritmos de busca, em um conteúdo de inteligência artificial. A aprendizagem é alcançada por meio de uma ampla gama de atividades. Os alunos devem, por meio da visualização do algoritmo, especificar o próximo passo ou explicar como foi tomada uma decisão pelo algoritmo. Os autores propõem ainda, um formato de avaliação integrada ao sistema, que visa auxiliar os tutores na avaliação do desempenho dos alunos, reduzir a carga de

trabalho de tarefas de marcação e fornecer feedback imediato e significativo aos alunos. A avaliação automática é alcançada em quatro etapas, que constituem um quadro geral de avaliação. Primeiro, o sistema calcula a similaridade entre a resposta do aluno e a correta, usando a edição da métrica de distância. Na próxima etapa, identifica o tipo de resposta, com base em um esquema de categorização de respostas, levando em conta também o descuido do estudante. Depois, os tipos de erros são identificados, com base em um esquema de categorização de erros. Finalmente, a resposta é automaticamente marcada através de um marcador automático, com base no seu tipo, na distância de edição e no tipo de erros cometidos. Um total de 400 respostas dos alunos foram avaliadas por três tutores e os resultados mostraram uma relação muito boa entre o sistema de avaliação automática e a correção pelos tutores.

No artigo “O conhecimento necessário para a educação online: ensinando e aprendendo a produzir conhecimento”, Ferreira et al. (2018) apresenta um estudo de caso realizado com um grupo de 27 educadores que aprofundaram seus conhecimentos em Educação Online. Objetivava-se identificar qual o conhecimento necessário para que os educadores trabalhem na Educação Online, a fim de promover a produção de conhecimento. Os dados coletados foram analisados segundo Bardin (2011) e a assistência do software Atlas Ti. Com base nos resultados da pesquisa, foi possível identificar três principais áreas de conhecimento para a mediação de processos de ensino e aprendizagem destinados a produzir conhecimento, essenciais para o ensino online, as quais são: 1-Conhecimento Tecnológico, 2-Conhecimento Prático e 3-Conhecimento Pedagógico.

No trabalho de Adwan (2016) “Avaliações de pares dinâmicos online para melhorar as atribuições de grupo em ambiente online de enfermagem”, teve como objetivo desta pesquisa foi avaliar o uso de formulários de avaliação por pares para grupos online. O autor utilizou um formulário de avaliação de pares e do Google Forms para um grupo de estudantes de enfermagem. As atividades incluíam: atividade de pesquisa, análise da literatura, redação do relatório, participação na apresentação, contribuição global para o projeto e participação nas discussões semanais em grupo. Os itens eram classificados de 1 (não contribuiu) a 5 (contribuição notável), além de NA quando uma atividade não se aplicou. O processo de autoavaliação e avaliação por pares foi realizado duas vezes: uma vez após a designação do grupo 1 e uma vez após a atribuição do grupo 2. Os resultados apontam que a avaliação por pares forneceu uma visão em tempo real das avaliações formativas do grupo no meio do semestre, o que permitiu ao corpo docente fornecer feedback oportuno e adaptado sobre o desempenho do aluno, gerando assim, melhores resultados. Atividades de avaliação por pares anônimas e feedback oportuno do corpo docente no ambiente de e-Learning podem ser uma

ferramenta útil para o corpo docente melhorar o desempenho do grupo ao longo do tempo, envolvendo os alunos em seus grupos.

Llamas-Nistal et al. (2013) em “Avaliação online não identificada: migrando exames clássicos para o mundo digital”, apontam e propõem uma solução de avaliação eletrônica que combina a avaliação eletrônica com a abordagem de avaliação clássica (aquela em que os alunos anotam suas respostas no papel). Essa abordagem oferece suporte à classificação e acesso a exames a qualquer momento e em qualquer lugar. Os estudantes são avaliados da maneira tradicional, mas a classificação, o relatório de resultados e análises são realizadas no mundo digital. Os testes são realizados em um formato específico que permite a leitura computacional. Em seguida são escaneados e de maneira anônima, são corrigidos. Alunos e professores têm acesso ao material após a correção. Este artefato também pode ser visto como uma alternativa econômica para avaliação online, nos casos em que o uso de computadores para realizar a avaliação não é conveniente ou possível.

No artigo de Parsazadeh, Ali e Rezaei (2018) “Uma estrutura para aprendizado móvel cooperativo e interativo, para melhorar as habilidades de avaliação das informações online”, tem objetivo de estudo desenvolver uma estrutura para aprendizagem móvel cooperativa e interativa para melhorar habilidades de avaliação de informações online dos alunos. Um aplicativo para aprendizagem móvel é desenvolvido e aplicado com estudantes de licenciatura. Um questionário de usabilidade é conduzido em um grupo experimental, para identificar as percepções dos estudantes sobre a usabilidade do aplicativo móvel desenvolvido. Os resultados experimentais indicam que o aplicativo é significativamente mais eficaz com um efeito de 1,91 na melhoria das habilidades de avaliação online, do que a aprendizagem tradicional.

Na pesquisa de Luo, Zhang and Qi (2017), “Efeitos de diferentes interações no senso de comunidade em ambiente de e-learning”, visa-se compreender como as interações online influenciam o senso de comunidade e intenção de uso contínuo da plataforma de e-learning. Um total de 643 estudantes participaram deste estudo. Os resultados indicam que a interação aluno-tutor e interação aluno-aluno reforça significativamente o senso de associação e influência, por sua vez, promovendo sua identificação com a plataforma de e-learning. Além do que, a interação aluno-conteúdo modera a relação entre membros e seu senso de comunidade

No artigo “Um modelo de avaliação de pares gamificado para ambientes de aprendizagem online em um contexto competitivo” de Tenório et al. (2016), apresenta-se o Peer Assessment (PA) como uma solução poderosa em ambientes de aprendizado online, reduzindo a carga de trabalho dos tutores. No entanto, a qualidade dos resultados em PA depende de um feedback útil, por parte dos avaliadores. Os autores propõem, então, um modelo de avaliação

por pares gamificado, onde os elementos de gamificação são usados para envolver os alunos nas atividades de PA. Dois experimentos usando o modelo proposto dentro de um sistema inteligente de tutoria chamado MeuTutor mostra resultados satisfatórios. Os resultados apontam que a nota média dada pelos alunos a um ensaio é equivalente àquela dada por especialistas, mas o tempo e os custos para concluir as avaliações foram reduzidos em grande parte. Além disso, o uso de gamificação ajudou a aumentar o acesso dos alunos ao sistema em 64,28%; aumentar em 10,53% o número de ensaios escritos e submetidos; e melhorar a quantidade e a qualidade das avaliações.

Cidral et al. (2018) no trabalho “Os Determinantes do sucesso no e-learning: estudo empírico brasileiro”, tem como objetivo encontrar os determinantes de satisfação no uso do e-learning. Este estudo propõe um modelo teórico integrando teorias da informação, satisfação e sucesso sistemas de Educação a Distância. O modelo foi validado empiricamente em instituições de ensino superior e centros universitários no Brasil por meio de um método quantitativo de modelagem de equações estruturais. Os resultados demonstram que os principais impulsionadores da satisfação percebida pelo usuário são: qualidade das informações, qualidade do sistema, atitude do instrutor em relação ao e-learning, diversidade na avaliação e interação percebida com os outros estudantes.

Em “Avaliado ou avaliador? Investigando os efeitos diferenciais das avaliações por pares no desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas dos alunos”, de Çevik (2015) objetiva examinar os efeitos relativos das duas funções de avaliação de pares (o avaliado e o avaliador), sobre o desempenho dos alunos na resolução de problemas. Os participantes incluíram 70 alunos matriculados no curso de Métodos Especiais de Ensino II. Os participantes se envolveram em várias atividades de aprendizado em um ambiente de aprendizado online durante o processo de intervenção de seis semanas. Os resultados indicaram que tanto os avaliadores quanto os assistentes melhoraram habilidades para resolver problemas. Além disso, os avaliadores, comparados aos assistentes, tiveram melhor desempenho em justificar sua resolução de problemas com raciocínio sólido.

Por fim, temos o artigo de Yilmaz (2017) “Problemas vivenciados na avaliação do sucesso e desempenho na educação a distância: um estudo de caso”, que examina os pontos de vista dos professores sobre o processo de avaliação do desempenho dos alunos que estão participando do programa de Educação a Distância Online. Visa também, comparar as opiniões dos professores sobre as práticas de avaliação realizadas face-a-face no ambiente de sala de aula, com as práticas de avaliação online. Foi realizado um estudo de caso e os dados do estudo foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, com 46 professores

que lecionaram em um programa de Educação a Distância, de uma universidade estadual. Com base nos achados, os professores indicaram que eles enfrentaram problemas semelhantes também em tarefas e projetos, em que alunos copiaram e colaram coisas que encontraram na internet ou copiaram tarefas uns dos outros. A solução frequentemente mais sugerida é incluir práticas alternativas de avaliação, as quais não devem incluir memorizar informações, mas sim capacitar os alunos a usar habilidades de raciocínio de alto nível e evitar que eles trapaceiem.

2.2.1 Considerações sobre os Dados da Base Scopus

A busca na Base Scopus apresentou uma rica gama de resultados para os descritores utilizados. Por um lado, essa variedade de achados permite analisar com propriedade as discussões atuais sobre a temática da avaliação da aprendizagem online. Por outro lado, ela exige um alto teor de seleção daqueles materiais que de fato possam contribuir para a discussão em questão. Nesse sentido, tivemos que nos valer de diversas estratégias de filtragem dos dados.

Elegemos com “filtros base” para ambas as bases de dados (nacional e internacional) os seguintes critérios: Apenas artigos; Publicações entre os anos de 2013 e 2018; relativos as áreas de Artes e Humanidades e Ciências Sociais. Após a aplicação desses filtros no Scopus, os resultados estavam ainda numa quantidade muito avolumada e dispersa (uma média aritmética de aproximadamente 2.000 resultados por descritor). Foi necessário estudar uma segunda possibilidade de filtragem que: 1- Garantisse a redução do volume de artigos; 2- Assegurasse a aproximação com a temática. Assim, nos valem de um filtro do sistema que sugere palavras chaves relevantes ao marcador utilizado. Por exemplo: para o marcador online evaluation, o sistema apresentava: online assessment, e-learning, educational measurement, etc... Esses subfiltros garantiram que os artigos encontrados apresentassem uma associação maior com a temática.

O sistema permite ainda que os artigos sejam apresentados por ordem de relevância, de modo que, estudos que tratavam de avaliação online dentro da perspectiva de avaliação de cursos ou avaliação de plataformas online, ficavam no fim da lista, enquanto artigos que discutiam avaliação da aprendizagem online eram listados primeiro.

Nossas primeiras inferências da pesquisa internacional é que os estudos ligados ao MOOC têm ocupado um espaço muito grande nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem. Existe uma forte dedicação por partes de pesquisadores e centros de pesquisa, em criar modelos de avaliações automatizadas que permitam a redução de tempo e de pessoal qualificado.

Sistemas que permitam a correção em vários fatores (considerando inclusive os erros por parte do aluno), o envio de feedbacks automáticos e a realização de balanços gerais de aprendizagem, tem colocado de lado a importância da interatividade no processo avaliativo.

Numa análise geral, o que é possível pontuar dessa busca em bases internacionais é que muitas pesquisas se dedicam a avaliar o desenho do curso, as percepções e a satisfação dos estudantes, a estrutura curricular, a qualidade dos serviços, etc. Contudo, alguns dos trabalhos nos auxiliam com direcionamentos que perpassam o objeto de estudo com o olhar mais qualitativo que são os de Luo Zhang and Qi (2017) e Kent, Laslo e Rafaeli (2016) que abordam como a interatividade pode contribuir para a construção do saber pelos alunos; o trabalho de (Adwan, 2016) abordando sobre a avaliação em pares de maneira anônima entre os alunos; o de Ferreira et al. (2018) que traz como cerne a mediação pedagógica o online como formas de produzir conhecimento; o de Yilmaz (2017) que alerta para a questão dos problemas de avaliar online, sendo o principal o copiar e colar e que apresenta como solução incluir práticas alternativas de avaliação que não sejam de memorização do conhecimento; e, por fim a de Guerrero-Roldán e Noguera (2018) que fala sobre o alinhamento necessário entre avaliação da aprendizagem a partir do desenvolvimento de atividades de aprendizagem com foco em competências.

Compreendemos que tais questões colocam nossa tese como de grande relevância, pois não se tem trabalhos que tratem da avaliação da aprendizagem online com foco na interatividade, na mediação pedagógica, de maneiras concomitantes, e que visem o âmbito da avaliação qualitativa, e não quantitativo, como aparece na maioria dos trabalhos. Assim, discutir acerca da Educação Online, suas peculiaridades e mudança paradigmática e principalmente, como concretizar uma avaliação da aprendizagem neste contexto que esteja a favor da construção significativa e qualitativa do conhecimento do aluno, é de suma relevância.

A proposta da EOL não deve ser psicométrica, como a maioria dos cursos EAD o fazem e por tal, tem uma credibilidade tanto no sentido de ensino fácil e sem qualidade. A EOL deve conceber a perspectiva avaliativa Edumétrica, com salas menos massivas, com dialogicidade, interatividade nas interfaces do AVA, construção do caminhar de aprendizagem do aluno efetivamente, enfim, um avaliar mais humanizado e que tem a preocupação real com a formação do profissional. De acordo com Brinke (2008 apud OLIVEIRA; AMANTE, 2016) a abordagem psicométrica tem como foco a medida e a diferenciação entre os alunos, ou seja, classificação, já a abordagem edumétrica tem como premissa medir o desenvolvimento do próprio aprendente. Abordar a avaliação da aprendizagem numa lógica interativa é mais do que necessária e atual, pois considera que a sala de aula online é espaço de sério de construção de

conhecimento, de criação autoral e coautoral, de produção colaborativa significativa e aliada a realidade dos discentes e profissional. A Mediação pedagógica online está atrelada neste sentido, pois não podemos conceber educar sem o ato do professor de orientar, problematizar, incentivar, criar uma ambiência de discussão, atividades mobilizadoras de debates, que busquem desenvolver no aluno reflexão pensamento crítico individual e colaborativo.

A EOL se coloca a partir de um novo paradigma de educação, e como tal, velhas práticas ou que desconsideram o qualitativo como os Moocs, ensino de massa, são desconsideradas em prol de um educar no sentido complexo. De tal forma, as transformações vão desde as concepções às práticas, e isto requer novas competências dos docentes e discentes. Avaliação da aprendizagem não é um ato educativo simples, tem suas especificidades e exige novas competências docentes, e neste sentido, esta tese busca contribuir com esta lacuna teórica de discussão, de refletir práticas avaliativas no online que considere suas singularidades.

3 EDUCAÇÃO ONLINE: UM NOVO PARADIGMA COMUNICATIVO/EDUCATIVO ORIUNDO DA CIBERCULTURA

Neste capítulo iremos desenhar a concretização da Educação Online enquanto fenômeno que se constitui a partir da Ciber cultura. Iremos discutir desde o cenário que viabiliza a EOL, o emergir da internet, perpassaremos a discussão da interatividade como elemento central para construção de um processo educativo online, abordaremos os paradigmas epistemológicos que devem embasar uma docência autêntica online, ou seja, no intuito desta ser interativa, e fecharemos a discussão trazendo a mediação pedagógica online como processo interligado com a interatividade e avaliação da aprendizagem, na construção de uma identidade docente para atuar online.

3.1 Ciberespaço e Ciber cultura: estrutura técnica e cultural de nosso tempo

Os dispositivos tecnológicos na atualidade estão presentes em todos os espaços sociais, “são incorporados à vida humana como uma segunda natureza” (SANTAELLA, 2013, p. 33). Ainda segundo esta autora, a banda larga aliada aos dispositivos móveis transformou o estar conectado em ser conectado. As tecnologias digitais de informação e comunicação

[...] transformam as linguagens, os ritmos e modalidades da comunicação, da percepção e do pensamento, operam com proposições, exteriorizam, objetivam, virtualizam funções cognitivas e atividades mentais, [e por isso] devem ser vistas como possibilidades de criação, de pesquisa, de cultura, de re-invenção (BONILLA, 2005, p. 79).

Esta mudança oriunda da virtualização da informação e da ampliação das possibilidades de comunicação mundial, é possível a partir da rede, com o emergir do ciberespaço pela produção humana, que se define como

[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como seres humanos que navegam e alimentam este universo (LÉVY, 2010, p. 17).

Deste modo, podemos inferir que as tecnologias não apenas modificam nossa forma de comunicação, sendo um espaço novo, o ciberespaço, que possibilita a comunicação por via digital, mas também o mar informático do qual ela é composta e que é potencializado pela ação humana, pela autoria e coautoria em rede. O ciberespaço não é apenas a infraestrutura, mas

principalmente o lócus onde estão as pessoas, comunicando-se, dialogando, criando, cocriando neste digital em rede.

Para além do comunicar, este novo momento que estamos vivenciando se inicia a partir do século XIX, década de 70 com o convergir das telecomunicações imbricada com a informática, também traz uma nova forma de ser e estar no âmbito sócio-histórico-cultural, e isto pode ser análogo ao processo de Revolução Industrial do século XVIII inicialmente na Inglaterra e, no XIX, em outros países incluindo neste o nosso cenário brasileiro, no sentido de uma mudança conjuntural em todas as instâncias sociais.

Este novo social se denomina Cibercultura, que “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). O retrato da Cibercultura para o autor se dá no sentido de

[...] uma nova forma de universalidade que inventa, o movimento social que a fez nascer, seus gêneros artísticos e musicais, as perturbações que suscita na relação com o saber, as reformas educacionais necessárias que ela pede, sua contribuição com o urbanismo e o pensamento da cidade, as questões que coloca para a filosofia política (2010, p. 17).

Podemos perceber que a Cibercultura se concretiza por uma mudança universal do humano em todas as suas áreas, desde o urbano, arte, música, economia, entre outras, e principalmente no que nos compete discutir, a educação, uma vez que esta se reconfigura e ganha novo potencial a partir do ciberespaço. Caminhando neste olhar de imbricação da sociedade, cultura e tecnologias, um dos autores que se destaca na discussão do termo no Brasil compreende Cibercultura a partir da

[...] análise da sociabilidade contemporânea proposta por Michel Maffessoli, a cibercultura como uma cibernsocialidade, ou seja, uma estética social alimentada pelo que poderíamos chamar de tecnologias do ciberespaço (redes informáticas, realidade virtual, multimídia). A cibercultura, forma-se precisamente, da convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da sociabilidade na prática diária da tecnologia que ela adquire seu contorno mais nítidos. Não se trata, obviamente, de um determinismo social ou tecnológico, e sim de um processo simbiótico, onde nenhuma das partes determina impiedosamente a outra (LEMOS, 2013, p. 90)

A Cibercultura então é a cultura da contemporaneidade, portanto estamos imersos nela, que se estabelece e ressignifica a partir do digital, constituindo uma cibernsocialidade, fruto da simbiose que falamos anteriormente do social e tecnológico, a qual necessita que compreendamos como se aplica em nossa atualidade, que é na

[...] emergência de cibercidades (cidade e espaço de fluxo), as novas práticas comunicacionais no ciberespaço (e-mail, listas, weblogs, jornalismo online), as novas relações sociais eletrônicas e as práticas comunicacionais pessoais (weblogs, webcams, chats, icq, listas), as questões artísticas (arte eletrônica) e políticas (cibercidadania, ciberativismo, hackers), as transformações culturais e éticas (softwares livres, "napsterização", privacidade) e a nova configuração comunicacional (liberação do pólo da emissão) da cibercultura (LEMOS, 2003, p. 11, grifo do autor).

A Cibercultura possibilita uma amplitude de vozes na comunicação, abertura da mensagem, nossas formas de viver, ser e estar social, dependendo do modo que nos encaramos esta, não sendo, portanto, reféns da tecnologia e muito menos do social, devemos nos perceber como os atores que constroem e reconstroem esta cultura cotidianamente. Nesse âmbito, Lemos (2003) trata o olhar atento que devemos ter para os positivos e negativos deste momento social, mas salienta a necessidade de nos apoderarmos dos meios sócio-técnicos da Cibercultura, pois isto nos garantirá a sobrevivência no sentido cultural, estético, social e político para além do controle da máquina. Isto significa, ao nosso olhar, que na nossa atualidade, e muitos teóricos já apontam esta questão, a inclusão digital é também social e vice-versa, e se resolvermos evadir da mesma estaremos excluídos de certa forma do social.

De acordo com Lemos (2003), há três leis na constituição da Cibercultura: **1) Reconfiguração:** onde as mídias anteriores não são aniquiladas, mas remixadas, tornando-se um ambiente comunicativo mais rico, tanto pela possibilidade de uso das tecnologias de massa (televisão, rádio, texto etc.), como das mídias pós massiva, que potencializam a comunicação em rede, a interatividade, e assim, não a destruição das mídias antigas, mas uma bricolagem de mídias gerando novo olhar cultural. **2) Liberação do polo da Emissão:** onde nos possibilita a capacidade de escrever, de autoria em rede, de partilhar nossas opiniões para além do consumir informação por leitura, com as mídias de massa, ou de simplesmente a criticar, em seus diversos formatos, e não poder compartilhar isto de forma mais ampla, ou seja, para que todos no planeta tenham acesso, gerando uma potência política, social e econômica. Assim, chats, weblogs, sites, listas, comunidades virtuais entre outras formas de sociabilidade são inerentes a esta segunda lei; **3) Conectividade Generalizada:** que se concretiza como o poder se juntar em rede primeiro fixa e depois móvel, ou seja, a ubiquidade se generaliza aumentando a possibilidade de mobilidade, sendo a rede tudo e tudo estando em rede, saindo do PC (computador pessoal) ao CC (computador conectado), a rede como máquina de comunicar dionísica¹³.

¹³ O autor faz uma analogia à ideia de Nietzsche sobre a origem da tragédia trazendo que o verdadeiro computador é a rede.

Todas estas leis colocadas convergem, para o autor, simplesmente de uma mudança paradigmática de uma sociedade baseada não mais em leitura das mídias de massa, anterior à digital, e agora se amplia a leitura e potencializa a escrita, ambas em rede, e agora com a possibilidade de criação devido à liberação do polo emissor.

A Cibercultura não é um momento de dominação das tecnologias da informação e comunicação do homem, mas um novo modo de viver construído pelo homem a partir destas. Concordamos com Lemos (2003, p. 22) que “há vida na técnica e não o deserto técnico do real”, o humano está presente, vivo, atuante nesta cultura de maneira não mais simplista, linear, passiva, mas de forma ativa, mas por meio destas tecnologias que permitem uma potencialização da comunicação e sociabilidade humana, de modo hipertextual, caótico e complexo. Portanto, estamos a vivenciar um novo estágio da evolução humana que se constrói com a Cibercultura, que se coloca como Sociedade em Rede, a qual

[...] é constituída por redes em todas as dimensões fundamentais da organização e da prática social. Além disto, embora as redes seja uma antiga forma de organização na experiência humana, as tecnologias digitais de formação de redes, características da Era da Informação, alimentaram as redes sociais e organizacionais, possibilitando sua infinita expansão e reconfiguração, superando as limitações tradicionais dos modelos organizacionais de formação de redes quanto à gestão da complexidade de rede acima de uma certa dimensão. Como as redes não param nas fronteiras do Estado-nação, a sociedade em rede se constitui como um sistema global, renunciando a nova forma de globalização característica do nosso tempo (CASTELLS, 2017, p. 12).

Desta maneira, a Sociedade em Rede configura, de acordo com o autor, uma nova forma de globalização na atualidade, tendo por base a internet e a comunicação sem fio, não como novas mídias, mas meios que dão suporte a comunicação interativa. Uma nova cultura se forma, a da virtualidade real, onde “as redes digitalizadas de comunicação multimodal passaram a incluir de tal maneira todas as expressões culturais e pessoais a ponto de terem transformado a virtualidade em uma dimensão fundamental da nossa realidade” (CASTELLS, 2017, p. 23-24).

Assim, podemos perceber que o avanço progressivo das tecnologias e principalmente o emergir da internet, da comunicação sem fio e novas configurações sociais oriundas dessa realidade nos direcionam para o universo da Web 2.0 (Cultura Participativa) e também da Web 3.0 (Web Semântica) que já se prenuncia, faz emergir um conceito fundamental que caracteriza e dá base a esta mudança de paradigma comunicativo, a interatividade. Tal termo, mediante o olhar de Mattar (2009, p. 112), é novo na história das línguas, surgindo nas décadas de 60 e 70 “com as artes, as mídias de massa e as novas Tics, passando a ser amplamente utilizada pela informática”. Já no olhar de Silva (2014a), o surgir da interatividade se dá nos anos de 1970,

mas é apenas a partir do início dos anos de 1980 que vem ganhar notoriedade entre os informatas e teóricos que com ele buscaram expressar a novidade comunicacional de que o computador “conversacional” é marco paradigmático, diferente da televisão monológica e emissora” (p. 17).

Contudo, a discussão não é de todo inovadora, uma vez que já se encontrava nos meios acadêmicos o debate sobre comunicação interativa, que “expressava bidirecionalidade entre emissores e receptores, expressando troca e conversação livre e criativa entre os pólos do processo comunicacional” (SILVA, 2014, p. 83). O mesmo autor nos fala ainda de duas curiosidades quanto ao termo interatividade: a primeira, do mesmo não aparecer nas publicações referentes às telecomunicações e sim da telemática, o que o liga ao domínio da informática e do diálogo homem-máquina, e a segunda, de como ele se expandiu, a partir da noção de interação; a interatividade entrou no campo das telecomunicações de modo a atender à demanda de manipulações mais complexas e sofisticadas neste contexto. Vale salientar que a ideia de interatividade, segundo Silva (2014a), existia desde o ano de 1932, onde o dramaturgo alemão Bertold Brecht colocava a necessidade de comunicação interativa no contexto do sistema radiofônico.

Nos escritos sobre a interatividade, há duas tendências de caracterização do termo: uma de cunho mais tecnicista e que se refere à capacidade da máquina, e outra que centra no aspecto relacional, focada no agente humano, na relação estabelecida entre estes. Adentrando ao cunho mais tecnicista temos a interatividade colocada por Lemos (2013) simultaneamente como uma interação técnica e social, onde faz uma analogia do trânsito para explicitar na prática tal conceito

O fluxo de automóveis depende de um sistema interativo, auto-organizante e participativo. No trânsito o motorista participa de um processo duplamente interativo: de um lado uma interação com a máquina, que chamaremos de analógico-eletromecânica, e de outro, uma interação com os carros (motoristas) que chamaremos simplesmente de interação social (LEMOS, 2013, p. 111).

Assim, para o autor a interatividade nada mais é do que uma nova maneira de interagir do humano, agora no âmbito eletrônico-digital, que é diferente do modelo analógico que caracteriza os *medias* tradicionais. Com os novos *media* digitais¹⁴, essa nova qualidade de interação, denominada de interatividade digital é vista como

¹⁴ Associados às novas tecnologias que surgem a partir de 1975 com a imbricação das telecomunicações analógicas com a informática, sendo possível veicular todas as *medias* tradicionais por um mesmo suporte, o computador.

A interatividade digital caminha para superação das barreiras físicas entre os agentes (homens e máquinas) e para uma interação cada vez maior do usuário com as informações, e não com os objetos. [...] Essa nova qualidade da interatividade (eletrônico-digital), com os computadores e o ciberespaço, vai afetar de forma radical a relação entre o sujeito e o objeto na contemporaneidade...A interatividade, seja analógica ou digital, é baseada numa ordem mental, simbólica, imaginária, que estrutura a própria relação do homem com o mundo. O imaginário alimenta nossa relação com a técnica e vai impregnar a própria forma de concepção das interfaces e interatividade. Daí a utilização de metáforas como forma de interface. É a interface que possibilita a interatividade[...] (LEMOS, 2013, p. 113-114).

O olhar sobre a interatividade dele se coloca muito no aspecto homem-técnica, mas do que o cunho social, que é o que achamos com maior importância nos termos, não desconsiderando, é claro, o seu olhar da relação cada vez maior do homem e os objetos tecnológicos, e, portanto,

Diante de uma obra multimídia em CD-ROM, ou diante das homepages da internet, não nos colocamos mais como leitores de um livro ou espectadores das formas clássicas do espetáculo. Agora, devemos, para que haja acontecimento, ver e interagir, simultaneamente, com a obra. Este agir se dá através da interatividade digital. [...] Podemos, também, manipular cada uma das formas midiáticas à vontade, e de forma independente (som, imagens e texto). Tornamo-nos não mais leitores, no sentido estrito, mas atores, exploradores e navegadores (LEMOS, 2013, p. 70-71).

Consideraremos o olhar da interatividade no segundo prisma, que é com o foco na comunicação entre os agentes humanos por este ser em nossa concepção o mais significativo e importante para definir o conceito de interatividade. É importante destacar também que conforme Silva (2014a) o conceito de interatividade é oriundo da comunicação e não da informática, pois tal área bem como o Marketing tem se apropriado do termo de uma forma que até confunde a essência do conceito de interatividade.

A interatividade, por tal viés, é vista como a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, promovendo mais e melhores interações (SILVA, 2014a), possibilita “abertura para mais comunicação, mais trocas, mais participação, predisposição do sujeito a falar, ouvir, e argumentar, é cooperação” (NETTO, 2006, p. 58).

O conceito de interatividade é construído de maneira mais minuciosa por Silva (2014b), o qual coloca três binômios como sendo basilares para construir o termo: Participação-Intervenção, Bidirecionalidade-Hibridação e Potencialidade-Permutabilidade. Em relação ao primeiro, que é a Participação-intervenção, há um significado de uma participação no sentido interventivo na mensagem, não apenas de uma simples resposta, mas de autoria, estando assim

o receptor em um processo novo de comunicação, a qual a mensagem é aberta, deformável, deslocável, enfim, o emissor dar amplitude para o receptor atuar. Em relação ao binômio Bidirecionalidade-hibridação se relaciona com os dois polos, emissão e recepção, codificando e decodificando a mensagem, há cocriação, cada um contribui com a mensagem de maneira a uma participação coletiva, colaborativa. Por fim, o binômio Potencialidade-permutabilidade tem como elemento central o ato comunicativo por múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações, o hipertexto sendo possibilitado por meio de mensagens repletas de textos, sons, imagens, vídeos entre outros, ligados entre si por elos probabilísticos e móveis, podendo ser reconfigurados pelo receptor de múltiplas maneiras, e assim a mensagem/obra esta aberta a possibilidades instáveis em quantidades infinitas, o que é a hipermídia convidando a hibridação.

De acordo com o autor, a interatividade é colocada primeiramente como a possibilidade de autoria, coautoria bem como potenciais de comunicação por teias abertas e múltiplas (SILVA, 2014a). Ele ainda destaca 5 pontos propositivos para a docência online, de modo a favorecer expressão livre e plural para o aprender colaborativo, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 7 - Indicadores de Interatividade para ambientes de docência e aprendizagem colaborativos

Indicadores de Interatividade	Ações docentes no AVA
1.Propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões:	-Promover oportunidades de trabalho em grupos colaborativos.
	-Desenvolver o cenário das atividades de aprendizagem a fim de possibilitar a participação livre, o diálogo, a troca e a articulação de experiências.
	-Utilizar recursos cênicos para despertar e manter o interesse e a motivação do grupo envolvido.
	-Favorecer a participação coletiva em debates presenciais e online.
	-Garantir a exposição de argumentos e o questionamento das afirmações.
2.Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências:	-Fazer uso de diferentes suportes e linguagens midiáticos (texto, som, vídeo, computador, internet) em mixagens e em multimídia, presenciais e online.
	-Garantir um território de expressão e aprendizagem labiríntico, com sinalizações que ajudem o aprendiz a não se perder, mas que, ao mesmo tempo, não o impeçam de se perder.
	-Desenvolver, com a colaboração de profissionais específicos, um ambiente intuitivo, funcional, de fácil navegação e que poderá ser aperfeiçoado na medida da atuação do aprendiz.
	-Propor a aprendizagem e conhecimento como espaços abertos a navegação, colaboração e criação, permitindo que o aprendiz conduza suas explorações.

3.Provocar situações de inquietação criadora:	-Promover ocasiões que despertem a coragem do enfrentamento em público diante de situações que provoquem reações individuais e grupais.
	-Encorajar esforços no sentido de troca entre todos os envolvidos, juntamente com a definição conjunta de atitudes de respeito à diversidade e à solidariedade.
	-Incentivar a participação dos estudantes na resolução de problemas apresentados, de forma autônoma e cooperativa.
	-Elaborar problemas que convoquem os estudantes a apresentar, defender e, se necessário, reformular seus pontos de vista constantemente.
	-Formular problemas voltados para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aprendiz ressignificar ideias, conceitos e procedimentos.
4.Arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais:	-Articular o percurso de aprendizagem em caminhos diferentes, multidisciplinaridades e transdisciplinaridades, em teias, em vários atalhos, reconectáveis a qualquer instante por mecanismos de associação.
	-Explorar vantagens do hipertexto: disponibilizar os dados de conhecimento exuberadamente conectados e em múltiplas camadas ligadas a pontos que facilitem o acesso e o cruzamento de informações e participações.
	-Implementar no roteiro do curso diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais retirados do universo cultural do estudante, atento aos seus eixos de interesse.
5.Mobilizar a experiência do conhecimento:	-Modelar os domínios do conhecimento como espaços conceituais, nos quais os aprendizes possam construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento.
	-Desenvolver atividades que propiciem não só a livre expressão, o confronto de ideias e a colaboração entre os estudantes, mas que permitam, também, o argumento da observação e da interpretação das atitudes dos atores envolvidos.
	-Implementar situações de aprendizagem que considerem as experiências, os conhecimentos e as expectativas que os estudantes trazem consigo.

Fonte: Silva (2014b, p. 257-259).

A interatividade traz um universo de possibilidades a partir do ciberespaço, abrange potência na forma como podemos nos comunicar, onde não importa mais o espaço tempo, possibilita a cocriação, a interação em rede, criação de comunidades, de ambientes virtuais de aprendizagem, enfim, concretiza o tempo da Geração Net, dos nativos digitais. Assim, estamos a vislumbrar um movimento novo de autoria e coautoria em rede, onde

À medida que se apropriaram de novas formas de comunicação, as pessoas construíram seus próprios sistemas de comunicação em massa, via SMS, blogs, vlogs, podcasts, wikis e coisas do gênero. O compartilhamento de arquivos e as redes peer-to-peer (p2p) tornam possível a circulação, mistura e reformatação de qualquer conteúdo digital. Novas formas de auto-comunicação em massa surgiram da engenhosidade de jovens usuários que se transformaram em produtores. [...]Os espaços sociais na internet, dando

prosseguimento à tradição pioneira das comunidades virtuais da década de 1980 e superando as míopes formas comerciais iniciais do espaço social introduzidas pela AOL, multiplicaram seu conteúdo e dispararam em número para formar uma sociedade virtual diversificada e difusa.

Sendo um dos fenômenos mais importantes da atualidade, a interatividade configura uma revolução na educação (MATTAR, 2009), e mesmo anterior ao processo educativo online, é vista por outro prisma a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, que possibilitaram a criação da rede das redes, a internet. É a partir de então que a interatividade se torna central na atualidade e transforma a sociedade como um todo, e principalmente a maneira como se faz educação, porque traz um virtual potente com as possibilidades das tecnologias digitais de informação e comunicação que concretizam a Educação Online, que abordaremos em detalhes no subcapítulo seguinte.

As diversas tecnologias, como os serviços da web, correios eletrônicos, vídeo, teleconferência (FARIA, 2006, p. 21), que são o suporte para a existência da interatividade, são denominadas por Lemos (1993) como tecnologias inteligentes, por ser a fonte de novos modos de pensar e construir conhecimento, dentro de uma nova lógica, que é a das redes, a partir do hipertexto, ou seja, “o ‘aporte técnico’ que define a informática amigável e conversacional (SILVA, 2014, p. 164), o qual possibilita estabelecer de forma livre conexões múltiplas.

O lócus de aprender e ensinar não mais está delimitado pelo tempo espaço, mas redimensionado, ampliado a partir de diversas interfaces de comunicação síncrona e assíncrona existentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS) que possibilitam a interatividade, a participação colaborativa, a autoria, o compartilhamento de saberes entre os pares. O conceito de interatividade vem imbricado com o de aprendizagem colaborativa, o qual remete ao aprendiz como "o responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros membros do grupo. Os aprendizes constroem conhecimento através da reflexão a partir da discussão do grupo" (FUKS et al., 2014, p. 369). Além disto, como já abordamos, a internet é um campo infinito de informações e de encontro por meio de comunidades virtuais, redes sociais, blogs e outros onde está presente a inteligência coletiva, que “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2015, p. 29) e que objetiva que as pessoas não apenas reconheçam, mas tenham enriquecimento mútuo.

Segundo Santos (2005, p. 117), "o conceito de interatividade só pode ser efetivamente contemplado se estiver em sintonia com o contexto de hipertexto". O conceito de hipertexto

não emerge no contexto da telemática¹⁵, mas é nele que toma destaque, e assim como o conceito de interatividade, é um dos mais importantes no contexto da Cibercultura. Hipertexto são vários textos e narrativas, é dialogar na polifonia, ou seja, a partir de uma multiplicidade de vozes. O Hipertexto surgiu na década de 1960; seu termo na atualidade, com as possibilidades das tecnologias, é como um rizoma, o qual cresce e se ramifica em direções diferentes e que possibilitam outras direções criadas, só que estas

[...] não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. [...] O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 31-32).

Assim, podemos perceber que o hipertexto é um mapa aberto à exploração, que leva a múltiplas rotas e caminhos por meio do ciberespaço, que perpassa por mídias estáticas, como o texto, imagens, gráficos, fotografias, e por mídias dinâmicas, áudio, vídeo, animações, imersões e imagens dinâmicas, cada um fazendo seu caminho livre pelas informações interconectadas. O hipertexto em rede permite o livre caminhar por links, de forma não-linear, possibilitando a multiplicidade heterogeneidade de pontos de vistas, sendo portanto, uma nova experiência criada a partir da interligação dos espaços em redes telemáticas, não sendo um modo de experiência de privação, de desrealização, mas meio de construir e inventar o cotidiano (LEMOS, 2013).

Para se utilizar o hipertexto no contexto online é necessário atentar para algumas características intrínsecas ao mesmo, que são salientadas abaixo e convergem com o já abordado:

¹⁵ Imbricação das tecnologias da informação e comunicação com a informática.

Figura 1 - Características do Hipertexto



Fonte: Santos (2005, p. 120).

Entendemos que o hipertexto se faz a partir de um conjunto de nós que se ligam com outros, que fazem conexões complexas, e assim passeamos por imagem, som, texto, charge, gráficos, infográficos entre outros, ou seja, a leitura se coloca de maneira não mais linear, onde o percurso é subjetivo, plural, a leitura é singular e envolve um emaranhado de mídias que se interligam. O hipertexto conforme a imagem acima envolve elementos importantes como a usabilidade, multivocalidade, intratextualidade, intertextualidade e multilinearidade, que sem eles não se tem suporte potencial de concretizar o interativo.

Podemos associar o hipertexto à interatividade com o conceito de arte do Parangolé de Hélio Oiticica¹⁶ muito bem colocado por Silva (2014b). O parangolé é um novo conceito de arte que questiona a arte contemplativa, sendo uma capa de tecido em que o indivíduo é convidado a sair do ser espectador da arte, e a partir do vestir este tecido, dançar com ele, operar em suas dobras e camadas de tecido, de possibilidades, ele cocria a obra. A arte ao olhar do artista plástico Oiticica, só se cria com a imersão e autoria do indivíduo na obra, tornando-se assim sujeito desta. Deste modo, o hipertexto deve ser um elemento de elaboração e preocupação do docente na construção de um desenho didático de um curso online, pois ele precisa propor percursos diversos, múltiplas possibilidades do aluno atuar, exercer sua autoria,

¹⁶Hélio Oiticica (1937-1980) foi um pintor, escultor e artista plástico brasileiro, nascido no Rio de Janeiro, que construiu uma obra como contracultura, como antiarte, o Parangolé Pamplona, o qual com seus tecidos de material barato e acessível coloridos, de várias texturas, formas, convida o sujeito a vestir a capa, a tenda de tecidos, dançar com ela e cocriar a obra, saindo da posição de mero observador como era comum na arte e exercendo sua liberdade de experimentar a obra, sem saber o resultado que dará desta imersão. Sua obra convida a autoria, a coautoria, a sair do condicionamento ético, estético, sendo uma pintura viva e construída só com a ação das pessoas. Em 1965 ao mostrar os parangolés na mostra Opinião 65 no museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, os quais participaram passistas da escola de samba Mangueira, o artista foi expulso, o que acentua o seu desejo de perpetuar a criação de sua obra associada às questões sociais de sua época.

e este por sua vez irá ser ator desta camada de possibilidades podendo ir muito além das rotas iniciais colocadas e construir assim o seu Parangolé.

O Parangolé de Oiticica traz um empoderamento ao aluno no processo educativo, pois o professor mesmo estando além dos alunos no que tange a conhecimentos específicos, irá propor a aprendizagem na perspectiva da coautoria, e assim, ele não transmite saberes para a recepção audiovisual ou bancária, como criticada pelo Freire (2013), mas propõe o conhecimento convidando o aluno a ser parte da obra (SILVA, 2014).

O ambiente virtual de aprendizagem se consolida como um dos lócus de atuação na docência na Ciberultura, e assim, o docente precisa primeiramente compreender o sentido de tal modalidade educativa bem como desenvolver competências tanto do ponto de vista técnico, do uso das tecnologias e interfaces do AVA, mas principalmente do pedagógico, de como utilizar tais tecnologias digitais de informação e comunicação de forma a fazer um processo de ensino e aprendizagem que não se dê como transpor conhecimentos. As tecnologias por si só não fazem a transformação do cenário educativo, mas sem entender o aporte técnico o docente não tem como concretizar educação, com aprender significativo, de formação cidadã. É o humano em suas relações e construções coletivas que ressignificam a forma de ser, estar e viver em sociedade, e assim é o docente que precisa compreender suas novas funções e necessidades para educar na Sociedade em Rede. Neste sentido, Santos (2005, p. 163) coloca que

Já constatamos em outras pesquisas que os uso de tecnologias e interfaces digitais potencializa o diálogo, a autoria coletiva e partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias. Entretanto, constatamos também que se essas tecnologias forem utilizadas num contexto de pesquisa e práticas docentes transmissoras, baseadas no modelo comunicacional da cultura e das mídias de massa, pouco ou quase nenhuma mudança ocorrerá em termos de educação, comunicação e consequentemente de aprendizagem.

Deste modo, para possibilitar a existência de uma sala de aula interativa o docente precisa construir um desenho didático do ambiente virtual de aprendizagem que seja aberto, fluido, flexível, que seja tecido em colaboração com seus discentes, que o convide a participar do Parangolé que deve se concretizar no ambiente virtual de aprendizagem, contudo, faz-se necessário não se restringir a este lócus, mas ir além dele, para as redes. O docente não precisa limitar a autoria dos alunos ao AVA, mas utilizar múltiplas alternativas para que ele possa cocriar, construir conhecimento, fazer seu Parangolé, e assim, é possível expandir o educar para além do AVA por meio das redes sociais, softwares educativos, tutoriais, ambientes de simulação bem como múltiplas narrativas para dialogar com e na/rede para além do

convencional texto, e imergir em vídeo, áudio, charge, história em quadrinhos, cruzadinhas, jogos, fluxograma, gráficos, infográficos, entrevistas, documentários, portfólio entre outras possibilidades.

Não podemos deixar de vislumbrar que complementando o olhar da Interatividade temos a discussão de Primo (2008) que aborda os tipos de interação como reativa e mútua. A reativa, que é aquela que é caracterizada como uma simples reação do aluno a uma resposta, sem construção qualitativa, de forma linear caminhando para um estímulo-resposta, para um modelo informacional transmissionista. A Interação Mútua, é aquela que cada interagente participa da construção do conhecimento dos seus pares, respondendo em diálogo com os outros, com participação oriunda de reflexão do aluno e que auxilia no processo de ensino aprendizagem, que é a abordagem informacional da interatividade, e eu nos interessa neste estudo.

3.2 Educação a Distância e Educação Online: conceitos e diferenciações

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade educativa conhecida desde o século XVIII¹⁷, e que evoluiu a partir do avanço das tecnologias ao longo da história, perpassando por mídias mais unidirecionais como correspondência, rádio, televisão até adentrar o momento atual que emerge com a internet (1969)¹⁸, o ciberespaço, com os AVAS, juntamente com a segunda potência que é a comunicação sem fio (1990), que permite interatividade em nível nunca antes obtido entre professores e alunos concretizando a possibilidade de Educação Online (EOL), a qual discutiremos mais em profundidade, mas primeiro situaremos o campo conceitual da EAD.

A modalidade a distância ganhou maior notoriedade e confiança em suas vantagens a partir da década de 60, com a Open University (OU) na Inglaterra, como de outras instituições que emergiram na década seguinte (Século XX), tanto a nível dos países desenvolvidos como de terceiro mundo (GUTIERREZ; PRIETO, 1994). Este crescimento exponencial da EAD ao olhar de Litto (2009) está distante de concretizar a EAD como campo de estudo considerado

¹⁷ Contexto internacional a EAD inicia com cursos por correspondência em 1728 em curso pela Gazeta de Boston, mas institucionalmente só no século XIX estes cursos iniciam em diversos países da Europa: Suécia (1829), Reino Unido (1840), Alemanha (1856) entre outros. No Brasil, o primeiro curso por correspondência data de 1904, com o jornal do Brasil anunciando curso profissional de datilografia (ALVES, 2011).

¹⁸ Primeiro curso por AVA ou Sistema de Gestão de Aprendizagem (LMS-Learning Management System) começou no final do século XX apenas, sendo 1997 nos EUA com o SABA e Blackboard (AVA mais acadêmico) e Moodle (2002). No Brasil só com a LDB 9394/96 que a EAD é oficializada e apenas em 1997 iniciamos na prática em AVA, sendo o primeiro produzido o Aulanet (PUC-RIO), o Amadeus (UFPE-PE) em 2007, usou-se também o Moodle, criado 2002 pelos EUA, e em 2011 foi criado Teleduc (UNICAMP-SP).

científico no sentido clássico do termo, devido ao fato de inexistência de inúmeras práticas científicas rigorosas com estabelecer de definições precisas de fenômenos desta área, e os periódicos científicos trazem termos usados de formas sobrepostas, e ainda diz

Trata-se de invenção pontual por parte de indivíduos, sem respaldo de comprovação ou consenso de uso: ‘educação a distância’, ‘aprendizagem a distância’, ‘aprendizagem aberta’, ‘aprendizagem flexível’, ‘modo dual’, ‘aprendizagem blended’, ‘aprendizagem semipresencial’, ‘aprendizagem híbrida’, ‘aprendizagem distribuída’, ‘aprendizagem a contígua’, ‘aprendizagem off campus’, ‘aprendizagem autônoma’, ‘aprendizagem autodirigida’, ‘aprendizagem de marcha auto-reguladora’, ‘aprendizagem on-line’, ‘aprendizagem externa’, ‘aprendizagem baseada em materiais impressos’, ‘estudo por correspondência’, ‘estudo em casa’, ‘estudos independentes entre outros’ (LITTO, 2009, p. 14).

Não apenas são várias as terminologias usadas internacionalmente e nacionalmente como também o são os conceitos de Educação a Distância. Apesar dos conceitos terem uma base comum, que caminha como contraposição ao ensino presencial, e como tal é posto como uma educação concretizado em espaço e tempo não mais situados, e sim diferidos, os autores trazem aspectos diferenciados também para situá-la e que é retrato das características da modalidade.

Quadro 8 - Variação da Terminologia de EAD

Terminologia mais usual	Período Aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as primeiras décadas do século XX
Ensino a Distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducção (rádio e televisão em broadcasting)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (IDCE e Open University, Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Décadas de 1980
E-learning; aprendizagem virtual	Décadas de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: Formiga (2009).

Segundo Formiga (2009, p. 39), “a terminologia delimita a abrangência de uma ciência e demonstra o domínio pelos seus propositores e usuários. De certa maneira, a terminologia constitui o dialeto próprio de cada ciência”, e denuncia que o uso de várias terminologias e com

sentidos diferentes pode acabar causando incompreensões com os menos familiarizados com o campo científico, muitas vezes por vaidade dos autores em criar termos para suscitar os mesmos significados já existentes. Neste sentido, caminharíamos mostrando o avanço do conceito para abordar a Educação Online, que é de onde falamos nesta tese, e que ao nosso olhar enquanto autores faz parte da evolução da EAD, mas simultaneamente se diferencia desta, a ponto não de desconsiderar a mesma como modalidade, mas que traz um novo cenário que caminha para uma independência conceitual.

Apesar de historicamente o termo se modificar, salientamos que as décadas são aproximadas, conforme mostra o quadro acima de Formiga (2009), pois, o ensino por correspondência provavelmente data do século XVIII, uma vez que em 1728 na Gazeta de Boston (EUA) se anunciava aulas por correspondência pelo professor Caleb Philips (NUNES, 2009). Pontuamos também que a evolução terminológica foi concomitante ao avanço tecnológico, trazendo respectivamente: Imprensa, Rádio, Televisão, Computador sem internet (PC), Computador conectado (CC) e Celular¹⁹.

Temos uma amplitude conceitual, e neste sentido os autores trazem em seus inscitos os seguintes termos: Educação a Distância: Litwin (2001), Maia e Mattar (2007), Moore e Kearsley (2008, 2013), Belloni (2015), Litto e Formiga (2009, 2012), Dias e Leite (2014); Educação à Distância Alternativa: Gutierrez e Pietro (1994); Educação Online²⁰: Silva, Pesce e Zuin (2010), Kearsley (2011), Santos (2010), Silva (2006, 2012), Gomes (2005), Moran (2012), Santos e Rossini (2015) e até se menciona o termo Educação sem Distância: (TORI, 2010).

Na literatura não há uma preocupação de diferenciação de EAD e EOL (SILVA, 2012) ocorrendo uma confusão conceitual que em nada nos auxilia a avançar, tanto no campo conceitual da modalidade, como pragmaticamente enquanto docentes da Cibercultura.

Faremos um caminhar de primeiramente trazer os autores que tratam o conceito de EAD, que são os clássicos e mais comumente na literatura, e discutiremos a passagem para o que compreendemos como EOL e a importância de se destacar este como uma nova forma de

¹⁹ O celular, como atualmente é uma tecnologia de acesso de todos praticamente, tem sido pensado como alternativa para o aprender móvel (Mobile Learning), e já há preocupação em ajustar AVAS para acesso por celular, mas o que ainda impede sua ampliação é o acesso a rede (internet) que nem todos possuem, e quando o tem não se dá com qualidade, principalmente no cenário brasileiro. Dados do IBGE (2016) trouxeram 116 milhões de brasileiros conectados, representando 64,7% da população, mas ainda há 65,3 milhões sem acesso, e destes 29,6% colocam o não acesso devido ao serviço caro da internet (REVISTA ISTO É) Link: <https://istoe.com.br/brasil-tinha-116-milhoes-de-brasileiros-conectados-a-internet-em-2016-diz-ibge/>. Quanto as formas de acesso à internet pelos brasileiros 94,6% se dão por celular, e depois vem o computador 63,7%, tablets 16,4% e televisão 11,3%, mas nem todos os brasileiros tinham celular por exemplo, só 77,1% tem o aparelho.

²⁰ Há uma diferenciação na escrita do termo online, sendo on-line ou online.

fazer educação com potência comunicativa, advinda da interatividade entre professores e alunos, trazendo as diferenciações ao conceito de EAD, sendo esta a principal.

Quanto aos autores que tratam o conceito como EAD, os mesmos são: Maia e Mattar (2007), Moore e Kearsley (2008, 2013), Belloni (2009, 2015), Formiga (2009, 2012), Dias e Leite (2014) e Gutierrez e Pietro (1994).

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 6), a EAD é “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”, e este sentido de separação trazido pelos autores não se refere ao espaço físico, pois alunos e professores estão em comunicação por meio do virtual. Temos aqui um encaminhamento EAD como separação física entre os atores, mas já se prenuncia a importância da não separação no aspecto comunicativo, e onde alunos e professores dialogam neste espaço online.

A visão de Moore e Kearsley (2008, 2013) coloca a EAD como de natureza multidimensional, a compreendendo como processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias ocorrendo em lugar diferente do ensino, conforme podemos ver no seu olhar mais atual:

A distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Como eles estão em lugares diferentes, dependem de alguma forma de tecnologia de comunicação **para que possam interagir**”. [...] Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Moore e Kearsley (2013, p. 1-2, grifo nosso).

Remetem ao ensino e aprendizagem como educação e fazem questão de distinguir isto das práticas de ensino a distância mais comumente usadas, trazendo aqui o termo interagir que destacamos, e que nos mostra um olhar que já avança no sentido de um novo paradigma do educar (ensino-aprendizagem) e não mais do ensinar (transmissão do saber e autoaprender do aluno), o que caminha para o olhar de EOL que estamos defendendo. Quanto as terminologias usadas os autores colocam que há duas, que são o e-learning e ensino on-line, mas ambas não significam sempre ensino e aprendizagem, sendo outros termos também usados para EAD na literatura, que são aprendizado assíncrono, aprendizado distribuído, e na Europa mais comumente se usam os termos: educação aberta, aprendizado aberto, aprendizado aberto e a distância (Open and distant learning-ODL) (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 3-4). Enfatizam o termo Educação a Distância como superior e que incorpora todos os termos mencionados, por ser multidimensional e por ser uma pedagogia diferente da sala de aula presencial, e salientam que é “preciso saber que a tecnologia pode ser usada na educação e lembrar-se de que, quando

ela é usada como *meio de ensino único ou primário*, trata-se de uma forma de educação a distância” (Idem, p. 4, grifo dos autores). Assim, apesar dos autores já renunciarem o conceito de EOL em sua concepção da modalidade online, ainda mencionam EAD como nomenclatura.

Para realizar a sua definição de EAD Belloni (2015, p. 25-27) perpassa o conceito de vários autores que a definem historicamente por diversos olhares, onde destacamos os focos em cada um deles de forma sublinhada: A EAD segundo é concebida como uma (MOORE, 1973) família de métodos instrucionais onde o comportamento de ensino é executado separado da aprendizagem e onde a comunicação aluno e aprendente é facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos e outros; (PETERS, 1973) método de transmitir conhecimento, competências e atitudes e que é racionalizado por princípios organizacionais de dividir o trabalho, sendo assim, forma industrializada de ensino e aprendizagem; (HOLDEMBERG, 1977) formas de estudo em todos os níveis e que estão organizados por apoio tutorial no planejamento, orientação e ensino; (CROPLEY; KARL, 1983) processo de ensino e aprendizagem que não existe contato face a face entre aluno e professor e que permite alto grau de aprendizagem individualizada; (KEEGAN, 1983) é mais do que o ensino convencional e para se ter sucesso o sistema é preciso motivação e condições de estudo do aluno; (REBEL, 1983) é um modo que não se distancia de transmitir conteúdos do ensino e de aprendizagem do professor ao aprendente; (MALCOM TIGHT, 1988) conceitua a EAD como uma forma de aprendizagem organizada e que se consolida na separação física do professor e do aluno; (MOORE, 1990) é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediar a comunicação e se caracteriza por grande estrutura, pouco diálogo e grande distância transacional²¹, incluindo também a aprendizagem (PERRIAULT, 1996) pontua a EAD como um termo genérico onde se inclui estratégias de ensino e aprendizagem referidas com formas de mencionar variadas, a citar: educação ou ensino por correspondência no nível pós escolar (Reino Unido), estudo em casa, no nível pós escolar. e estudo independente, no superior (Estados Unidos), estudos externos (Austrália), ensino a distância/ ensino a uma distância (Inglaterra Open University), tele-ensino/ ensino a distância (França), estudo a distância/ ensino a distância (Alemanha), educação a distância (Espanha) e tele-educação em português.

Podemos perceber que são vários os enfoques dos autores mencionados para definir EAD e coadunamos com Belloni (2015) que convergem no sentido descritivo, a trazendo como não se concretiza, pois a descreve a partir do ensino presencial, e enfatizam a distância física

²¹ Conceito cunhado por Moore (2007).

entre aluno e professor, exceto a visão sócio-econômica de Peters que a associa a um formato industrial de ensino. Deste modo,

O parâmetro comum a todas elas é a distância, entendida em termos de espaço. A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque esta separação é considerada a partir do parâmetro da contiguidade da sala de aula que inclui a simultaneidade. [...] a separação no tempo-comunicação diferida-talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não contiguidade espacial.

A crítica salientada pela autora na fixação das definições ao aspecto da distância física é muito pertinente, pois a preocupação central deveria ser na comunicação efetiva e formativa entre docentes e discentes, sem lacunas temporais, seja de modo síncrono ou assíncrono, a interatividade em seu sentido complexo e presente, a qual é eixo principal de aporte para definir a EOL nesta tese.

Somente após os anos 90, com a crítica pós-moderna, que se tem um olhar da EAD que vá além nos modos baseados nas teorias behavioristas e, que há duas tipologias de conceitos mais abrangentes que emergem nesta época: por um lado baseado nas teorias cognitivas, com o construtivismo em especial, e assim buscam métodos e estratégias de ensino que consideram auto-aprendizagem do estudante e o construtivismo vem quebrar com o objetivismo behaviorista; e por outro os paradigmas sociológicos e econômicos e que caminham para etiquetas de pós-fordismo e pós-modernidade, globalização (BELLONI, 2015).

Um dos motivos da ausência diálogo entre professor e aluno é o histórico da EAD associada ao ensino de massa, a transmissão de saberes e aprender solitário e, que atualmente, apesar de grandes avanços no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, não há de maneira concomitante êxito, do ponto de vista da comunicação, do pedagógico, do como contextualizar estas tecnologias para potencializar o acesso de todos a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade com interatividade, uma vez que estas não foram criadas para este objetivo educativo. Além disto, não há interatividade espontânea e muito menos a autonomia discente oriunda naturalmente do uso das tecnologias (BELLONI, 2015, p. 13), mas é justamente de forma contrária que estes dois pontos são cristalizados no discurso dominante de EAD.

Por longo tempo a EAD foi considerada como ensino de baixa qualidade pela maioria dos docentes de universidades públicas, sendo alvo de críticas e denúncias pelos movimentos tantos de estudantes e docentes (BELLONI, 2015, p. 11). Contudo, a percebe de maneira otimista, como um caminho sem retorno, tanto por possibilitar ampliar o acesso ao nível superior de ensino como principalmente por ser vista como solução inovada de melhoria da

qualidade no ensino, pois estaria se adequando as demandas e realidade do século XXI, sendo algumas principais: desenvolver novos meios de ensinar, formar um trabalhado informado, com autonomia, multicompetente e que aprenda ao longo da vida para lidar com os obstáculos e modificações constantes do cenário cibercultural.

Para a autora na atualidade há certa unanimidade no termo Aprendizagem aberta e a distância (open distance learning) e “a tendência de a tecnologia educacional evoluir para uma concepção mais ampla de comunicação educacional” (BELLONI, 2015, p. 34), e a definição da autora se coloca

Na educação a distância (EAD), a interação professor é indireta e tem que ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna a modalidade de educação bem mais dependente da *mediatização* que a educação convencional [...] A interação entre o professor e o estudante ocorre de modo indireto no *espaço* (a distância, descontígua), e no *tempo* (comunicação diferida, não simultânea) o que acrescenta complexidade ao já bastante complexo processo de ensino e aprendizagem na EAD. [...] **é de extrema importância: o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória** e propiciadora de segurança psicológica entre os estudantes e a instituição “ensinante”, é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma. A rigor, problemas gerados pela separação no espaço (descontiguidade) podem ser facilmente superados por sistemas eficientes de comunicação pessoal simultânea ou diferida entre os estudantes, tutores e professores e entre os próprios alunos (BELLONI, 2015, p. 58-59, grifos da autora).

A mediatização é associado denotativamente a propagar com o auxílio da mídia, que nesse caso seria o conhecimento, mas para além disto, a autora coloca o contato comunicativo, a interação contínua entre professores e alunos como elemento para motivar o estudante, e que a nosso olhar já é um caminhar para o sentido de EOL. Este contato frequente e que garante segurança para os alunos aprender autonomamente, segundo a autora, em nossa ótica irá fomentar um pertencimento destes ao processo educativo online, o que pode culminar em aprender colaborativo e cooperativo, se houver mediação pedagógica efetiva online.

Assim, há uma construção de uma comunidade virtual de aprendizagem e, portanto, estaremos caminhando não mais para ensino de massa, mas para educação autêntica que se dá na comunicação complexa (interatividade) e construção do conhecimento colaborativo por alunos e professores. É nesse olhar que Belloni (2015) nos auxilia construir a visão de EOL, colocando a mediação pedagógica como central, apesar de não usar tal termo e falar apenas do autoaprender no extrato.

Concebemos que não existe processo educativo sem mediação, seja na modalidade presencial, online ou Blended-learning, e a EAD que se tem concretizado, por este motivo, é de um ensino pior que a sala de aula convencional que tenha presença de mediação e interação docente e discente, que avança a clássica visão de ensino instrucional, pela base construtivista, do sociointeracionismo. A EAD está alicerçada no paradigma conservador, com o professor como centro do processo educativo alunos que apenas consomem o que é depositado como conteúdo de ensino e reproduzindo nas avaliações, só que em um cenário novo, o virtual, sendo o aprender um processo mecânico e acrítico. Esta realidade é consonante “(...) com os modelos behavioristas e diretivos-que presidem em geral a concepção dos cursos, e com práticas excessivamente industrializadas e burocratizadas de acesso, distribuição de materiais e de avaliação” (BELLONI, 2015, p. 42), foco último este que daremos ênfase maior neste trabalho, estritamente na avaliação da aprendizagem, mas que se relaciona impreterivelmente com acesso, materiais entre diversos outros de singular importância que serão mencionados no capítulo acerca de tal temática.

Adentrando o olhar de Formiga (2009) denomina a mesma com dupla terminologia, EAD ou aprendizagem flexível e aberta, ambas pertencentes a mesma modalidade educativa, sendo o primeiro mais comum no Brasil e o segundo é a forma designada sobretudo pelos países de língua inglesa. Mencionam a necessária mudança de paradigma de aprendizagem com as Tics, sendo a EAD intrinsecamente ligada a estas, há uma grande alteração na sua forma concretização com a internet, trazendo os seguintes termos que caracterizam este novo paradigma: ciberespaço, conveniência de local e hora, aprender a aprender, conteúdos significativos e flexíveis, inter-multi e transdisciplinaridade, andragogia, aprendizagem coletiva, educação não formal, formação ao longo da vida, aprendizagem aberta e flexível, avaliação qualitativa, professor como orientador de aprendizagem e uma economia do conhecimento. De acordo com o autor

Nesse redesenho complexo do cenário científico/tecnológico/inovativo sobressai a valorização da aprendizagem cooperativa e disseminação do conhecimento potencializada pela EAD. [...] Cada vez mais a EAD atravessa o século XX incorporando seguidamente novos meios de comunicação: televisão, computador, satélites artificiais, até a Internet proporcionar a grande explosão na virada para o século XXI, quando por meio do e-learning a EAD adquiriu o atributo atual da flexibilidade com plena interatividade (FORMIGA, 2009, p. 44-45).

Vemos que este autor já aponta para o momento atual, do e-learning, que possibilita a explosão da modalidade, que ganha em flexibilidade e em aprendizagem, com a interatividade

e aprender cooperativo, colaborativo, e nos aproxima do conceito de EOL. Litto (2009) também utiliza o termo EAD e já pontuamos anteriormente a variedade de termos trazidos para designar a mesma e a crítica a esta.

Ainda conceituando a EAD, as autoras Dias e Leite (2014) se apoiam na definição da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)²² para tratar a conceitualização de EAD, também denominada como Ensino a Distância, colocando que não se trata de algo inovador, pois o que diferencia a mesma são os meios disponíveis de cada época, e que há um consenso mínimo quanto ao conceito e que gira em torno da ideia de modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, sem necessariamente ter professores e alunos presentes em mesmo tempo e lugar. Há um avanço também no olhar da EAD no sentido para uma preocupação com a qualidade desta modalidade, pontuando que a mesma tem crescido em todos os continentes, e no Brasil especificamente, após a formalização como modalidade pela LDB 9394/96²³, e por tal, precisamos pensar num futuro que poderemos falar de Educação apenas, retirando a dicotomia presencial e a distância.

Quando elas abordam a diferenciação da EAD com os meios de cada época não desconsideram o lócus atual da interatividade como cerne do que denominam da Era da mobilidade e ubiquidade, mesmo com a existência da Interatividade antes da EOL. Abordam o cenário histórico da EAD no Brasil trazendo a evolução das tecnologias em paralelo

Podemos associar o século XX à era do rádio e da televisão. O século XXI, no entanto, desponta como a era da internet. Mudanças, em todos os sentidos, ocorrem na sociedade. Das cartas e mensagens postadas via correio tradicional, passamos à era do correio eletrônico e do Twitter. Dos diários, escondidos a sete chaves, passamos aos blogs, disponíveis a todos os plugados. Da EAD, viabilizada via material impresso, emissoras de rádio e

²² Fundada em 21 de junho de 2005 a ABED é uma instituição sem fins lucrativos e que tem como missão contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a Educação aberta flexível e a distância. Segundo Alves (2009, p. 11) esta instituição vem colaborando para o desenvolvimento da EAD no Brasil e articula instituições e profissionais nacional e internacionalmente, organizando congressos anualmente, hoje internacionais e promove seminários nacionais. Em 2006 sediou a 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e a Distância do ICDE (International Council of Open and Distance Learning) no Rio de Janeiro, com educadores de mais de 70 países participando. Site ABED: <http://www.abed.org.br>

²³ A primeira menção a EAD no Brasil em termos de lei se deu com a LDB 1961, e em sua reforma em 1971 foi inserido capítulo sobre Ensino Supletivo, no qual o mesmo poderia se constituir por rádio, televisão, correspondência e outros meios. Somente com a LDB 9394/96 a EAD passou a ser possível em todos os níveis, mas, no âmbito de programas de Pós-graduação stricto sensu em EAD, Mestrado e Doutorado, apenas com a Portaria Nº 275 de 18 de dezembro de 2018 é que passa a ser possível. O Ensino Superior aconteceu com maior expansão após a Portaria Nº 1.134 de 10 de Outubro de 2006, que revoga a Nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004, onde os cursos de graduação presenciais foram autorizados a usar até 20% de sua carga horária total do curso para modalidade, com disciplinas EAD, podendo ser de modo integral ou parcial, sem necessário o prévio consentimento oficial. Além disto, a criação da Universidade Aberta do Brasil é outro motivo da expansão do Ensino Superior, que nasceu de iniciativa em 1974 (Projeto de lei nº1.878, mas que foi arquivado e criado em 2005 com mesmo nome.

TV, entramos na era da interação e da interatividade no ciberespaço. Os cursos online, mediados pelo que há de mais novo em termos de tecnologia -o computador e a rede mundial, a internet/web-podem impulsionar a educação no presente. [...] Se a grande questão em EAD, hoje, é como superar as dificuldades impostas pela distância, podemos dizer que, com os ambientes computacionais, ficou mais fácil participar do processo de construção do conhecimento dos alunos. Nesse novo espaço de comunicação, conhecido como ciberespaço, as ferramentas computacionais podem potencializar a interação e a interatividade entre alunos, professores e material didático (DIAS; LEITE, 2014, p. 115-116).

Como forma de sair do paradigma transmissivo associado a EAD (GUTIERREZ; PRIETO, 1994) trazem o termo Educação à Distância Alternativa como prática mais cautelosa para avançarmos a partir das experiências e pontos negativos e potencializar as vantagens e possibilidades da modalidade, que deve se basear na colaboração e participação. Coadunamos com os autores quando pontuam a necessidade de mudança da modalidade, ou seja, de “passar de uma modalidade presa ao ensino e objetivos preestabelecidos a uma outra caracterizada pela aprendizagem, pela participação e pela construção do conhecimento” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 9). Salientamos que apesar deste olhar bem inovador dos autores, a escrita de suas ideias é anterior ao cenário Ciber cultural, que era incipiente ainda em tal época, apesar da internet já ser uma realidade, mas não do educar a partir do ciberespaço por AVA.

Dando fechamento ao nosso bloco de autores que versam sobre EAD, vemos que estes trazem contribuições diversas para entendermos a modalidade, tendo como linha de convergência de pensamento a ideia de EAD como separação física entre alunos e docentes em tempo e espaço, mas caminham para um avanço quando salientam os seguintes termos em suas conceituações: participação/colaboração (GUTIERREZ; PIETRO, 1994), comunicação (MAIA; MATTAR, 2007; BELLONI, 2009), interação/interatividade (MOORE; KEARSLEY, 2008, 2013; FORMIGA, 2009; DIAS; LEITE, 2014). Tais termos retratam uma preocupação com a interligação entre docência e discência, e ao nosso olhar caminha no sentido de EOL, com a interatividade sendo reconfigurada por uma potencialidade digital, não antes pertencente a esta anterior as redes.

Apesar da modalidade a distância trazer possibilidade de democratização, dando oportunidade a pessoas que vivem em áreas longínquas dos grandes centros urbanos ou que não tem tempo de estudar em lócus e tempo limitado, típico do ensino tradicional, sala de aula, de acabar com as barreiras do espaço e tempo para aprender, possibilitar individualizar o ensino e ritmos diferentes entre outras possibilidades, não tem conseguido o primordial, no cenário brasileiro e, em muitos outros países, que é concretizar educação no sentido mais complexo da

palavra, sendo o educar reduzido à transmissão de conhecimento, ensino de massa. Isto faz com que se tenham muitos críticos e uma desconfiança da sociedade com a efetividade da mesma, apesar de pesquisas pontuarem que não há diferença no rendimento dos alunos e, até melhor rendimento de algumas instituições se comparado ao resultado de ensino presencial.

Dentre os aspectos negativos da modalidade comparado ao presencial Gutierrez e Pietro (1994) colocam há alguns pontos de riscos do modelo, como: 1-Ensino industrializado, relativo ao material instrucional produzido que destoa de uma educação participativa, e como reflexo se desnatura os processos educativos; 2- Ensino consumista, relativo à produção do material instrucional caminhar na lógica mercadológica e por consequência confundir matrículas e o consumo de materiais de instrução com educação; 3-Ensino institucionalizado, do ponto de vista que é a instituição que coordena, operacionaliza a produção intelectual e material bem como sua produção, e por resultado temos um ensino institucional voltado a gerenciar do que para o comunicar inerente ao processo educativo; 4-Ensino autoritário, pois na maioria das instituições prevalece ao longo das várias décadas da sobrevalorização das exigências empresariais em detrimento das demandas educativas, e assim, a organização eficaz é o que impera; 5-Ensino massificante, visto que produzir materiais requer diversidade de profissionais e altos custos, e por conseguinte, só uma produção em série e massiva tem como garantir a compensação destes

Precisamos superar este olhar da modalidade associado a uma educação de baixa qualidade, bancária, que apenas certifica profissionais em quantidade, mas não em qualidade, que é vista pelo imaginário social como de ensino mais fácil e voltado para quem não tem tempo de estudar, o que é completamente o contrário, exige ainda mais do aluno em comprometimento, em autonomia e em disciplina de estudos. O termo EAD se associa a tudo isto, e por tal percebemos a importância de colocando a Educação Online vista como novo paradigma para além do conceito de Educação a Distância.

Fazemos a passagem para o termo Educação Online como esta nova modalidade, que emerge no cenário da Cibercultura (SANTOS, 2010; SILVA 2011), e apesar de ser uma evolução histórica ou nova geração da modalidade a distância, dela se diferencia pela potência comunicacional permitida pela Web 2.0 que traz a interatividade como cerne. Não falamos em EAD porque tal termo está imbuído de sentido educativo bancário, unidirecional, massivo, reprodutivo do saber, e assim a EOL marca um novo tempo histórico e cultural que vivenciamos, a Sociedade em Rede (CASTELLS, 2017). Tal tempo nos traz possibilidades de concretizar interatividade, palavra esta que não é simples para EOL, mas sua marca determinante, a base em que ela se assenta e que possibilita educação autêntica, participativa,

bidirecional, multidimensional, autoral, coautoral, que deve ser apartada da supremacia mercadológica ante a educativa, e assim, entendendo educação como processo de comunicação e construção de conhecimento significativo por todos os sujeitos que dela fazem parte.

A interatividade é a base para uma mudança paradigmática da EAD clássica unidirecional e de ensino massivo por meio da potência do digital, do ciberespaço, pois possibilita que o lócus e tempo de ensinar e aprender seja concretizado via redes, por meio do EOL, por interfaces de comunicação que permite a bidirecionalidade na comunicação e permite falarmos em Educação, avançando no olhar restrito do ensinar/transmitir, para um olhar de construir conhecimento pelo diálogo, colaboração, pela interatividade possível no Ambiente Virtual de Aprendizagem pelas diversas interfaces, na redes sociais, entre outras artefatos potentes da Web 2.0.

Entretanto, apesar da Educação online ser um novo momento na história da EAD, ela a ressignifica de um modo que se distancia de seu conceito, por nascer em um cenário de potência comunicacional, por ser um fenômeno da Cibercultura (SANTOS, 2010), que traz o hipertexto e todas as suas possibilidades no online, que vai requerer em nossa compreensão, para além desta potência infotécnica, formação para docência online dar conta desta amplitude comunicacional, o que Santos (2012) também salienta.

Educação Online (EOL) não é apenas uma evolução da EAD, ela é um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2010, p. 30), sendo considerada como outra modalidade, possibilitada pela web 2.0, distanciada da visão de educação instrucional, unidirecional e de distância física e cognitiva entre docentes e discentes, que impregna ainda a Educação à distância (SILVA, 2011, p. 3). De acordo ainda com Santos (2010, p. 37) EOL é “conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”, sendo as principais tecnologias digitais que são utilizadas na EOL são: ambientes virtuais de aprendizagem, teleconferências e videoconferências. Coadunando com Santos (2010) a definição de EOL de Moran (2012), que a conceitua como

[...] conjunto de ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas por meio telemáticos, como a internet, videoconferência e a teleconferência. A educação online acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico-passando por cursos semipresenciais-até cursos presenciais com atividades complementares fora de sala de aula, pela Internet. A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação online. Um curso por correspondência é a distância e não online (p. 41).

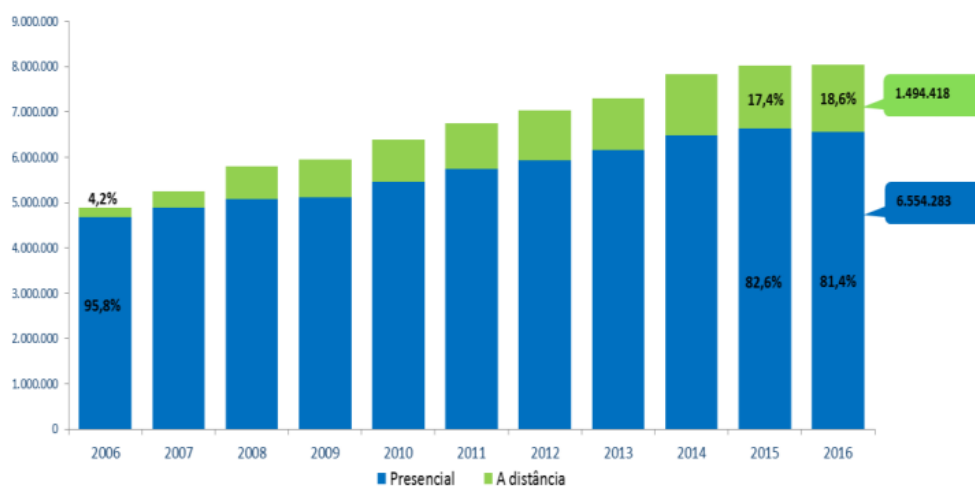
Apesar de sabermos que o termo EAD engloba o EOL, pontuamos a necessária diferenciação do mesmo, e que é levantada por Silva (2012) nos trabalhos publicados na Associação Nacional Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)²⁴, no período de 2000 a 2010, no GT 16- Educação e Comunicação, que enfatiza a diferença entre EAD/ EOL e como a mesma tem sido tratada. Selecionando por palavras chaves, dos 34 trabalhos apresentados, 20 traziam o termo EAD enquanto apenas 3 mencionavam o termo EOL. Salienta que há uma mistura conceitual entre os termos, pois a maioria dos trabalhos que pontuavam a terminologia EAD traziam o significado desta também associado a modalidade on-line. De acordo com o autor

Poucos sabem distinguir EAD de EOL, [...] Em geral, usa-se a expressão “educação a distância” para quaisquer iniciativas de ensino não presencial e perde-se a oportunidade de diferenciar a modalidade feita tradicionalmente, à base de meios unidirecionais que separam docentes e cursistas, da modalidade que cresceu com a internet e ganha mais recursos de interatividade em sua fase web 2.0 (JONES, 2009), a ponto de favorecer a expressão da educação autêntica historicamente preconizada como democrática, interacionista, dialógica e colaborativa (SILVA, 2012, p. 96).

Compreendemos que esta distinção de EAD e EOL é extremamente necessária para avançarmos não apenas no plano do campo conceitual, mas principalmente das práticas, uma vez que esta modalidade tem servido a ensino de massa em nosso país, tanto no âmbito público quanto privado. Destacamos nos dados do Censo da Educação Superior 2016 dois pontos importantes para a reflexão da modalidade a distância, sendo o primeiro que 87,7% das instituições do Ensino Superior no país são privadas (88,4% faculdades e apenas 8% delas são universidades), e as públicas tem uma singela fatia de 12,30% entre Universidades, Centros Universitários, Institutos Federais e Cefets. Este primeiro dado nos alarma porque 53,7% das matrículas dos cursos de graduação no país se dão nas Instituições de Ensino Superior privadas, onde a maioria são faculdades e que bem sabemos atua na lógica do mercado, da lucratividade em detrimento da qualidade, estando preocupadas com ensinar e não educar. O segundo dado mostra que os cursos de graduação na modalidade a distância aumentaram 7,2% comparado a 2006, atingindo a marca de 1,5 milhão de alunos em 2016, o que representa 18,6% do total de matrículas do Ensino Superior do país como mostra o gráfico abaixo:

²⁴ A Anped, criada desde 1978, é associação sem fins lucrativos, congregando programas de pós graduação stricto sensu em Educação tendo por objetivo desenvolver e consolidar o ensino de pós graduação e pesquisa na área de Educação. Constitui-se como uma importante referência brasileira e internacional da produção acadêmica no campo educativo. Link: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

Gráfico 1 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino no Brasil (2006-2016)



Fonte: Censo da Educação Superior 2016 MEC/Inep/Deed (Notas Estatísticas).

Dados recentes do Censo 2017 coloca que a a EAD cresceu em matrícula 17,6% atendendo a mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa 21,2% do total de matrículas do Ensino na Educação Superior. Tal modalidade EAD vem crescendo em matrícula nos últimos 10 anos, enquanto o presencial tem praticamente o mesmo número de aluno neste mesmo período de tempo. Relativo ainda a ao presencial, apesar de continuar com 78,8% das matrículas dos alunos, seu quantitativo de alunos abaixou no ano de 2017 para 6.529.681 matrículas, o que significa menos 474.198 alunos (BRASIL, 2017), sendo destacado ainda pelo Censo que o presencial apresentou nos últimos dois anos consecutivos queda de matrículas.

A partir do gráfico e dos dados gerais dos Censos 2016 e 2017 o crescimento exponencial da modalidade EAD, tanto no privado como no público, como forma de interiorização do Ensino Superior, e citamos como principal o criado em 2005, que foi o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁵, mas ainda estamos distantes de tal modalidade com qualidade.

²⁵ A Universidade Aberta no mundo é uma política acadêmica de porta abertas, e isto tem dois significados segundo Alves (2009): primeiro porque se dirige a todas as classes sociais e o estudo acontece sem exigência presencial, a não ser uma ou duas semanas por ano; e segundo, o acesso a este tipo de universidade se dá para todo estudante maior de 21 anos sem necessitar comprovar certificação de instrução anterior ou seleção, pelo menos em nível de graduação. A UAB (Brasil) não é Aberta, apesar de ter o nome, pois seu acesso é feito por vestibular, diferente Open University (1971) e UAB Portugal (1988) e tem encontros presenciais frequentes.

Temos um modelo formativo do ensino superior brasileiro, infelizmente, muito voltado para a Educação Bancária (FREIRE, 1996), e isto é bastante preocupante, principalmente no tocante da formação de professores, onde 38,1% das matrículas dos cursos de licenciaturas estão na rede pública e 61,9% nas privadas (CENSO MEC/Inep/Deed 2016), conforme podemos conferir nos dados da tabela a seguir considerando as modalidades educativas presencial e a distância:

Tabela 1 - Número de Matrículas em Cursos de Licenciaturas por Modalidade de Ensino no Brasil (2006-2016)

Cursos/Modalidades	Rede Pública²⁶	Rede Privada	Total
Licenciatura Presencial	497.233	382.934	880.167
Licenciatura A Distância	81.881	558.446	640.327
Total	579.114	941.380	1.520.494

Fonte: Censo da Educação Superior 2016 MEC/Inep/Deed (Notas Estatísticas).

A partir dos dados visualizamos que as matrículas dos docentes nas licenciaturas presenciais em comparação a distância são maiores, tendo 239.840 a mais, representando 15,77% do total de licenciados. Em contrapartida, as matrículas das licenciaturas no presencial público é maior que o do privado com 114.299 alunos a mais, o representa 12,98% apenas, e quando a realidade é a modalidade a distância há total discrepância das matrículas, com 558.364 alunos a mais licenciados na rede privada, o que representa 87,21% do total de alunos formados nas licenciaturas EAD.

No que tange aos dados do Censo Educação Superior 2017 quanto a matrícula dos alunos das licenciaturas na rede pública temos 81,7% de alunos presenciais e apenas 18,3% a distância. Tratando-se do do privado temos o quantitativo de alunos para licenciatura muito superior na modalidade distância, com 64,1% dos discente e 35,9% no presencial. Assim, vemos a prevalência dos discentes licenciandos matriculados Ensino Superior público e presencial. Contudo, quando a realidade é o Ensino Superior Privado quase 65% dos discentes de licenciatura estão matriculados na modalidade EAD.

Outro dado que nos alarma do Censo 2017 é que a rede privada tem mais de 6,2 milhões de alunos matriculados, dado que representa uma fatia significativa de 75% do sistema educativo superior brasileiro, o que significa dizer que a cada 4 alunos matriculados em cursos de graduação 3 deles estão no ensino privado e 1 apenas no público.

²⁶ Considerando as matrículas nos níveis Federal, Estadual e Municipal de Ensino Superior no País.

Podemos perceber a Educação Superior está praticamente entregue a iniciativa privada, principalmente quando a modalidade é a EAD, que tem se centrado no ensino de massa por serem estas IES a maioria faculdades, com foco na lucratividade, não sendo um crescimento que podemos considerar na qualidade, mas na quantidade de IES, atendendo assim aos interesses mercadológicos e não educativos (SILVA, 2012; DURAN, 2015). Estamos fazendo certificação de professores em massa pela EAD e expandido o ensino superior em quantidade (DURAN, 2005), mas será que em qualidade?

Este crescimento alarmante no âmbito privado nos mostra como os nossos professores estão sendo formados, em salas de aulas virtuais repletas de alunos, como forma de garantir lucro, e um ensino sem mediação docente efetiva que possibilite o aluno construir conhecimento, sendo ele apenas avaliado no final de um percurso, em sua maioria, e por prova presencial, para garantir a autoria, e com um tutor, que nem é considerado professor, mas é responsável por acompanhar este aluno e sua construção do conhecimento. Estamos mesmo fazendo Educação nesta modalidade em nosso país ou trazendo o formato de sala de aula presencial para o online e desconsiderando a potencialidade comunicativa deste último? A lei coloca a EAD, a partir do Decreto 5.622/2005 como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2005) mas, na prática esta mediação pedagógica online para auxiliar a distância no seu caminhar na construção de conhecimento não é valorizada nem posta em prática, o online é subutilizado, e o que existe é o que (SILVA, 2012) denomina educação-sem-docência, um ambiente virtual de aprendizagem apenas para depósito de informações para o aluno buscar as mesmas e reproduzir nas provas, que são exigidas por lei ser presencial e com maior carga valorativa do que atividades realizadas no AVA (BRASIL, 2005).

A modalidade a distância, tanto no âmbito do público como privado, é algo novo que as pesquisas vêm mostrando que estamos distante de uma mudança paradigmática, justamente porque a maioria das práticas ainda estão centradas nesse paradigma comunicativo unidirecional (um-todos), de ensino de massa, desprovido de preocupação formativa, que difere do sentido de Educação. Esta realidade de Educação Bancária na modalidade a distância faz com o olhar social sobre a mesma continue sendo associado de desconfiança e como ensino de menor valor, e esta crítica é mais que pertinente, pois estamos diplomando profissionais em todas as áreas por esse modelo, e não formando realmente. Isto nos alarma mais ainda quando se trata de formação docente, pois estes possivelmente irão reproduzir a mesma lógica clássica

do instrucionalismo em suas salas de aulas futuras, sejam presenciais ou online, de educação acrítica e voltado a alienação das condições sócio-históricas-culturais dos indivíduos.

Temos que caminhar para um paradigma bidirecional (todos-todos), potencializado no online pelas interfaces que garante autoria/coautoria, mixagem/remixagem, construção/reconstrução de conhecimento pelas possibilidades diversas da Web 2.0, ou seja, caminhar para construir Educação autêntica no online, e ao nosso olhar a EOL com toda sua potência infotécnica, comunicativa e epistemológica, baseada no sociointeracionismo online, é um caminho, seja para a formação apenas no online ou potencializando as práticas presenciais com ensino híbrido.

Coadunamos com Silva (2012) quando aponta que precisamos realizar uma distinção ente EAD e EOL, pois a EAD traz em seu nome “a convicção dos resistentes: os impressos, rádio e tv e não permitem mais do que unidirecionalidade, distância e trabalho solitários dos aprendizes” (p. 101), e já a EOL é um fenômeno da Cibercultura (SANTOS, 2010), trazendo consigo o cenário da web 2.0 que possibilita interatividade, estar junto online de maneira colaborativa e dialógica nas interfaces dentro e fora do AVA como fórum, chat, wiki, blog, redes sociais etc. Uma questão bastante preocupante ao nosso olhar e que Silva (2012) traz acerca dos debates desta modalidade na Anped é a carência de bibliografia específica sobre EAD/EOL, tanto nacional quanto internacionalmente, pois a maioria dos trabalhos tem como autores mais citados Paulo Freire e Pierre Lévy, ambos não especialistas em EAD ou EOL, apesar de aparecerem nos trabalhos também autores que dialogam com a Cibercultura (Silva, Moran, Peters, Belloni, Preti, Pallof & Pratt, Moore e Litwin). Ele ainda denuncia

Os periódicos brasileiros mais qualificados no campo da educação abrem pouco espaço para essa temática. Há periódicos internacionais de primeira linha menos resistentes ao tema, no entanto, eles são raros nas bibliografias dos textos aprovados pelo GT16. No Brasil, os textos são rejeitados pelos periódicos mais qualificados, nem sempre por falta de qualidade acadêmica. Há que considerar também a resistência dos seus pareceristas *ad hoc* aos temas EAD/EOL (SILVA, 2012, p. 101).

Buscando visualizar como esta questão se apresentava nos anos de 2011 a 2018 realizamos uma busca na biblioteca virtual da Anped para visualizar se havia alguma mudança quanto à discussão de EAD/EOL, e para nossa surpresa neste período só encontramos 3 trabalhos, todos associados ao termo EAD e nenhum ao EOL. Em relação aos trabalhos temos os seguintes anos e respectivas temáticas: (GRUTZMANN; PINO, 2013) abordando sobre Comunicação e os Saberes dos Tutores em EAD; (SABATINI, 2013) trazendo à baila uma

Análise de Conteúdo da Representação Midiática da EAD em Revistas Informativas de circulação Nacional; Duran (2015) discutindo a EAD nas reuniões da Anped no período de 2000-2013.

Vemos que a Educação Online não se restringe ao estritamente online, ou seja, as práticas desta podem ser agregadas ao processo de ensino presencial, como hoje é em muitos cursos no mundo, e no caso brasileiro, por exemplo, com a lei dos 20% (BRASIL, 2016) isto aumentou bastante, ou ser um EOL com momentos presenciais pontuais, constituindo-se como curso semipresencial, denominado ensino híbrido ou Blended Learning (B-Learning). Salientamos também o Mobile Learning (M-Learning), para além das possibilidades elencadas, que caracteriza o avanço da aprendizagem (Learning) com as tecnologias móveis, e que é conceituado por diferentes olhares, segundo (MOURA; CARVALHO, 2010)

[...] A evolução das tecnologias móveis está a ajudar ao aparecimento de um novo paradigma educacional comumente designado por mobile learning. Para Ally (2009) o m-learning é a distribuição de conteúdos de aprendizagem através de dispositivos móveis, como o telemóvel, PDA, Pocket PC ou Tablet PC. Outros autores definem este conceito em função das experiências de aprendizagem dos aprendentes ou partindo da perspectiva das tecnologias que permitem a aprendizagem (KUKULSKA-HULME; TRAXLER, 2005).

Mesmo o conceito de EAD abarcando o de EOL na perspectiva de muitos autores, podemos ter cursos EAD sem necessariamente ser online. Salientamos, que a principal diferença não está na perspectiva do eletrónico (ciberespaço) como base do processo educativo, mas na perspectiva comunicacional e interativa possibilitada pela internet conforme também nos fala Gomes (2005)

Nesta perspectiva, do ponto de vista da tecnologia, o e-learning está intrinsecamente associado à Internet e ao serviço WWW, pelo potencial daí decorrente em termos de facilidade de acesso à informação independentemente do momento temporal e do espaço físico, pela facilidade de rápida publicação, distribuição e actualização de conteúdos, pela diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e pela possibilidade de desenvolvimento de “hipermédia colaborativos” de suporte à aprendizagem. Excluimos assim as definições que, com base no “e”, defendem que qualquer utilização de tecnologias para apoiar a aprendizagem é “elearning”. [...] o e-learning pode ser considerado um modelo de formação a distância que designamos por “interactivo” para melhor evidenciar as mais-valias que o e-learning trouxe aos modelos clássicos de formação a distância. Importa, contudo clarificar que, no nosso entender, elearning e educação a distância não são sinónimos. Existem muitos cenários de educação a distância que não cabem dentro do conceito de e-learning, nem pelas tecnologias adoptadas, nem pelos modelos de interacção e comunicação que integram. Por

esta mesma razão afirmar que o conceito de e-learning é mais amplo do que o de educação a distância parece-nos ilegítimo. Para que isso acontecesse, o e-learning deveria englobar todos os modelos de formação a distância o que, claramente, não acontece.

O E-learning se materializa na visão da autora como uma ampliação do olhar da EAD, a qual ela denomina de quarta geração de modelos de EAD, e que se baseia justamente na interatividade, no aprender colaborativo, na dimensão do comunicacional para além do aparato do lócus em que ela acontece, que é o tecnológico. Há uma primazia aqui da comunicação como forma de constituir a EOL perante a EAD.

A Educação online coloca como potência tanto a interatividade como aprendizagem colaborativa, indo em contrapartida a lógica da EAD que vem sendo centrada em autoaprendizagem e mídia de massa (SANTOS, 2010, p. 46). Algo primordial discutido e que converge com o enfatizado por Moran (2012) é a questão de que

Não é o ambiente online que define a educação online. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação. Acreditamos que aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do “outro” com sua inteligência, experiência. Sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural. É deste lugar que conceituamos educação online para além da EAD tradicional (SANTOS, 2010, p. 47).

Enfim, um processo educativo online se apoia no digital, mas mesmo com ele não se garante sua efetividade, pois é o paradigma comunicativo que muda com a EOL. Assim, o que mais se tem na realidade é o paradigma comunicativo da EAD realizada de forma instrucional, unidirecional, sendo transferido para o online, a partir de subutilização do digital, das interfaces, em prol de uma sala de aula nada interativa, nada comunicativa, sem mediação pedagógica, baseada na unidirecionalidade, autoaprendizagem e educar de massa.

Ainda de acordo com Silva (2011), a EOL abre possibilidade para a coautoria e o construcionismo²⁷ em rede, fazendo com que a educação culmine em um processo dialógico, colaborativo, de autoria, formativo, bases para a concretização de uma educação humanizadora e cidadã. O educar passa a ser ampliado com a acessibilidade às redes, a possibilidade de trocas,

²⁷ Segundo Papert (1994), ele é a abordagem em que o computador é usado como uma ferramenta para que o aluno possa construir seu conhecimento, pois para o autor a inserção das tecnologias na sala de aula tem muito a contribuir para a formação das crianças.

de pesquisas, de colaboração em rede, de simulação, de cocriação, de mesclar teoria e prática de forma interativa e construtiva. Podemos compreender assim a Educação Online como

[...]fenômeno da cibercultura a qual possibilita um grande potencial comunicacional e pedagógico quando interfaces colaborativas são articuladas a uma mediação docente intensa e provocadora tanto no ambiente presencial quanto no online. Em uma aula presencial o professor e seus alunos poderão dispor de recursos tecnológicos como potencializadores da docência e aprendizagem. Assim, a educação online abre novos horizontes para adoção de práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras em ambientes virtuais (SANTOS; ROSSINI, 2015, p. 4).

Portanto, a Educação Online nos chama ao desafio enquanto docentes atuantes da Cibercultura, de ousar e concretizar práticas de ensino aprendizagem autênticas, significativas, que possibilitem interatividade e aprender colaborativo, utilizando de maneira potencial as interfaces do ambiente virtual de aprendizagem, estimulando os alunos assim a autoria e coautoria.

De modo a ilustrar de forma mais aprofundada e clara as diferenças entre Educação a Distância, que é a terminologia utilizada pela maioria dos teóricos na atualidade, e Educação Online, que é o termo que nos apoiamos nesta tese, vejamos o quadro a seguir elaborada por Silva (2011, 2012):

Quadro 9 - Comparativo da Educação a Distância com a Educação Online

	Educação a Distância (EAD) (modelo unidirecional tradicional)	Educação (EOL) (Possibilidades interativas na Web 2.0)
Desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem	Predefinido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídias unidirecionais.	Predefinido e redefinido de forma colaborativa, co-regulada. Hipertextos, multi e hipermídia multidirecional, em rede.
Tecnologias de Informação e Comunicação	Tecnologias unidirecionais e reativas (impressos, rádio, TV, DVD, e até o computador online, quando subutilizado em suas potencialidades comunicacionais e hipertextuais).	Tecnologias interativas online (computador, celular, internet em múltiplas interfaces: chats, fóruns, wikis, blogs, fotos, Twitter, Facebook, Orkut, videologs etc.) para expressão uni, bi e multidirecional em rede.
Mediação da Aprendizagem	Instrucionista, transmissiva e tarefista. A aprendizagem é centrada na atuação solitária do cursista e nas relações assimétricas, verticais:	Construcionista, interacionista e colaborativa. Relações horizontais abertas à colaboração e à coautoria. O docente é um proponente

	autor/emissor separado de aprendiz/receptor. Cursista pouco interage com cursista. Vinculação <i>um-todos</i> separados pela distância físico-geográfica.	da formação. Juntamente com os cursistas promove a cocriação da comunicação e do conhecimento. Vinculação <i>todos-todos</i> em presença virtual nas interfaces.

Fonte: Bricolagem das tabelas de diferenciação de EAD e EOL apresentadas por Silva (2011) com Silva (2012), onde neste último ano traz o aspecto mediação da aprendizagem.

A partir de tal comparativo, compreendemos que a EAD está associada a um desenho didático limitado, linear e como depósito de materiais que devem ser acessados pelos alunos, sendo assim centrado na unidirecionalidade, um ambiente virtual como repositório. Isto culmina com uso das tecnologias, incluindo as possibilidades interativas e hipertextuais que emerge com o computador ligado à internet, havendo assim subutilização deste potencial comunicativo, ou seja, para o bidirecional. A mediação docente, portanto, tem como foco instruir o aluno, ser o modelo de educação clássica e bancária (FREIRE, 1996), onde o aprender é um processo de aquisição de conhecimentos, reprodução, memorização por parte do aluno, cabendo ao professor o falar, típico do modelo um-todos, que consolida não apenas uma distância física, mas também geográfica no sentido que todos estão distante mesmo tendo um lócus virtual que possibilita encontro, diálogo, interatividade.

Abordando o termo Educação sem Distância Tori (2010) pontua que o que aproxima o aluno com o conteúdo, professor, com os outros pares é o fundamental para que a aprendizagem ocorra, e assim, é paradoxal o termo aprendizagem a distância. Ele ainda afirma que a maneira de eliminar tal paradoxo seria pôr todos os protagonistas em mesmo espaço físico, mas esta não é a forma unívoca, pois “os meios de comunicação e as tecnologias interativas, dos correios à telemática, também podem aproximar, com menor custo e maior eficiência (p. 26).

A Educação Online se reveste de uma possibilidade comunicativa maximizada, a partir de um desenho didático aberto, fluído, hipertextual, interativo tanto do ponto de vista das atividades de aprendizagem que devem considerar a potencialidade trazida pela Web 2.0 como no sentido da participação do aluno na reconstrução do desenho didático do curso. A Educação Online deve ter como base o conceito da interatividade, uma vez que prescinde da construção colaborativa do conhecimento, onde o aprendiz é ator de sua aprendizagem e dispõe de um emaranhado de interfaces para interagir e construir suas conexões, seja de forma síncrona ou assíncrona, possibilitando assim a construção de conhecimento verdadeiramente significativo. Tal interatividade, por conseguinte, possibilitará o processo de mediação docente efetivo do ponto de vista comunicacional, onde as relações se dão em vários sentidos (uni, bi e

multidirecional), com docentes e discentes estando em mesmo solo de atuação, a virtualidade das interfaces, dialogando de maneira constante e contínua no sentido de criar uma comunidade virtual de aprendizagem que não reproduza, mas construa conhecimento.

É preciso como “estar junto virtual”, termo que Valente (2011) utiliza para se referir a internet e suas possibilidades de cocriar, de ter interações intensas entre docente e discente, que permite ao docente acompanhar o aluno, diferente do modelo Broadcast que foca no instrucional e não no interativo.

Educar online precisa contemplar a Cibercultura em toda a sua capacidade, possibilidade e complexidade, e, portanto, o professor precisa propor rotas de construção do conhecimento e não se limitar ao espaço formal de aprendizagem, que é o ciberespaço neste contexto, pois é preciso estar onde os sujeitos da aprendizagem estão. Neste sentido,

A comunicação em rede, os softwares sociais e suas interfaces nos ambientes virtuais de aprendizagem caracterizam os usos dos praticantes imersos no cotidiano, nas ruas, nas praças, na universidade, nas escolas, e definem uma nova lógica comunicacional. Os usos dos praticantes para a docência presencial ou online, precisará então, contemplar a cibercultura (SANTOS; SANTOS, 2015, p. 75-76).

3.3 Docência Online: Bases Epistemológicas para uma Pedagogia Interativa

Por situarmos a Educação Online como nova modalidade educativa, um novo comunicacional, ela se apresenta como desafio para todos os docentes, pois os mesmos foram formados em um outro tempo-espaço social anterior ao lócus das redes, e assim requer um esforço para compreensão teórica e prática para atuar como forma de construir um processo educativo significativo, e não uma mera transposição do presencial, como tem se constituído na maioria dos cursos.

Dependendo das concepções filosóficas e epistemológicas de educação, de sociedade, o professor pode caminhar para uma prática baseada no Paradigma conservador, de ensino e aprendizagem instrucional, que reproduz conhecimento, coadunando com a Educação a Distância, ou seguir para um processo educador de Paradigma emergente, que tem como estruturantes os seguintes elementos: Visão Sistêmica ou Holística: que significa o resgate do ser humano em sua totalidade, ou seja, considerar o humano com suas inteligências múltiplas; Abordagem Progressista: que visa a transformação do social, sendo o diálogo e a discussão coletiva um ponto fundamental para aprender de maneira significativa, contemplando assim trabalhos colaborativos entre alunos e professores, parceira entre tais atores do processo

educativo; Ensino como pesquisa: que traz os alunos e professores como pesquisadores e produtores de conhecimento (BEHRENS, 2010). O paradigma emergente de educar coaduna com o olhar sobre a Educação Online, sendo os elementos que o estruturam que são a visão sistêmica, abordagem como pesquisa e ensino como pesquisa, juntos constituem uma tecnologia inovadora no olhar da autora, que é a produção do conhecimento.

Educar Online é construir conhecimento, é fazer um processo educativo para autonomia do discente, para sua autoria, colaboração entre pares, é educar para humanizar, para a formação crítico reflexiva, é dar voz aos atores e fazê-los empoderados de seu fazer histórico e social, ou seja, que por meio da educação possa ter consciência do poder que tem em mãos de construir/transformação a sociedade em que vive. Isso requer do docente saída da posição de detentor, ser professor reflexivo, e neste movimento de ir “[...] pensando criticamente a prática de ou ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

É na ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2003), na desenvolver do olhar de experimentação, pesquisa e reflexão da prática docente, ou seja, do professor reflexivo, que se irá compreender o significado de Educar Online, e assim, desenvolver as competências necessárias para atuar nesta nova modalidade educativa. É preciso ousadia, pois só se aprende Educação Online no seu fazer, pois imergimos neste novo tempo histórico-social, que é complexo, híbrido, hipertextual, efêmero, e precisamos dar sentido a todo este novo movimento de ser, estar e viver em sociedade, e evidentemente fazer educação na Ciberultura.

Educação Online é possível de ser realizada quando buscamos realmente entender este novo comunicacional que é a interatividade. A Sociedade em Rede nos coloca o desafio de mudarmos o paradigma de uma Pedagogia da Transmissão para uma Pedagogia Interativa, e encarar tal desafio requer coragem e ousadia, que só aqueles que compreendem o papel da Educação como forma de transformação social é que sabem a importância de sua função enquanto docente conseguirão iniciar esta caminhada, que apesar de árdua se faz como nossa obrigação enquanto sujeitos que construímos a sociedade do amanhã.

Neste sentido, precisamos rever a didática no contexto do online, ressignificar e reconfigurar tanto em função do espaço-tempo como nas peculiaridades do online (MELO; BARROS, 2017, p. 45). É acrescentado pelas autoras elementos que sustentam esta, digamos isso, nova didática do online, e entre estes temos as palavras de ordem: comunicação, mediação da comunicação virtual, relações de colaboração, busca de informações e construções entre as pessoas no online envolvendo os conteúdos trabalhados, e por fim, a coaprendizagem.

Mesmo sendo abordado tal debate para o ensino superior, Mello e Barros (2017) a partir de diversos autores constroem características importantes para esta nova didática no online, a qual podemos ver no quadro:

Quadro 10 – Características da Didática no Online

Elementos Clássicos da Didática	Elementos da Didática Online
Docente	Comunidades de aprendizagem
Estudantes	Autoria e participação
Estratégias metodológicas	Estratégias focadas na ação do aluno
Conteúdos	Conteúdos significativos
Objetivos	Cenários Diversificados
Contexto de aprendizagem	Participação e liderança partilhada
Comunicação e interação com os estudantes	Coaprendizagem e coinvestigação
Atividades e exercícios para os estudantes	Sustentabilidade pedagógica
Recursos disponíveis	Redes e interfaces
Avaliação	Avaliação processual e compartilhada

Fonte: Mello e Barros (2017, p. 49)²⁸.

Portanto, como podemos ver e que salientam as autoras, a Didática passa a ser a mediadora entre o conteúdo e o aprendiz, em sua dimensão técnica, além de novas estratégias, conteúdos, formas de avaliar, atividades, tempo, desencadear das atividades e mediações. Além disto, vemos que há um partilhar da responsabilidade do processo de aprendizagem com o aluno, e de tal forma “a aprendizagem se dá a partir das mediações entre as pessoas e os objetos (MELLO; BARROS, 2017, p. 50). É interessante também refletir no mesmo sentido a fala de Souza, Cruz e Amante (2017)

[...] o processo de ensino e aprendizagem para o online deve ser planejado, desenhado para contemplar estratégias que levem os estudantes ao envolvimento com o outro e com os grupos de discussão virtual pela comunicação síncrona e assíncrona, efetivada pela interação escrita, potencializando a capacidade de reflexão crítica (p. 67).

Deste modo, o processo educativo Online tem como centralidade o sociointeracionismo trazido por Vigotski (2007), e assim, os sujeitos aprendem na/com a interação, e ao professor cabe agir na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o qual ele define como

²⁸ Quadro elaborado pelas autoras baseados nos autores Garisson (2000), Petters (2006), Trentin (2008), Dias (2013), Harasim (2015) e Mello e Barros (2015).

A distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOSTKI, 2007, p. 97).

Concretizada como a diferença entre o que o sujeito desenvolve sem o auxílio de seus pares (nível de desenvolvimento real) e o que ele consegue realizar com a ajuda dos outros sociais (nível de desenvolvimento potencial), seja com o professor a realizar a mediação pedagógica, ou seus outros sujeitos. A interatividade e o aprender pela interação, debate crítico com outros sujeitos, em colaboração com estes pode fazer com que alcancem um desenvolvimento maior que quando estudam de maneira individual.

No ambiente online e/na rede o professor modifica a sua autoria, pois para construir um espaço autêntico de educação, uma sala de aula interativa, colaborativa, para que ele construa um desenho didático que atue na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, faz-se preciso modificar sua prática no sentido de criar uma ambiência comunicacional, sendo um instigador de inteligências e assim

O professor constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar, enquanto a aprendizagem se dá na exploração- ter a experiência- realizada pelas aprendizagens e não a partir da sua récita. O professor não se posiciona como o detentor do monopólio do saber, mas como aquele que dispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos e estimula a intervenção dos aprendizes como coautores da aprendizagem (SILVA, 2012 a, p. 57-58).

O professor na Educação Online deve ser um arquiteto de percursos, deve dispor a obra para que ela se desenlace na rede, e isto só acontece se ele compreende o conceito de interatividade, ou seja, de construir o AVA e diversas possibilidades nas redes como disponibilização para autoria e coautoria, e o significado de disponibilizar se constitui a partir de três investimentos, de acordo com Silva (2014a, p. 32)

Oferecer múltiplas informações em imagens, sons, textos etc., utilizando ou não tecnologias digitais, mas sabendo que estas, utilizadas de modo interativo, potencializam consideravelmente ações que resultam em conhecimento. Ensejar, oferecer ocasião para urdir, dispor entrelaçados os fios da teia, enredar múltiplos percursos para conexões e expressões com que os aprendizes possam expressar no ato de manipular informações e percorrer percursos arquitetados. Estimular cada aprendiz a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como co-autor do processo.

Convidar os alunos para construir o desenho didático do caminhar de aprendizagem, construir atividades diversas e motivadoras à participação por autoria e coautoria, dispor diversas interfaces para que o aluno possa construir o conhecimento a partir da metacognição, mediação pedagógica e/ou zona de desenvolvimento proximal, bem como trazer os diversos espaços das redes em que os alunos estão inseridos, são algumas formas de disponibilizar uma multirreferencialidade de espaços educativos e um aprender que caminhe para a formação cidadã e que tenha sentido para o aluno.

Entendemos o desenho didático de um ambiente virtual de aprendizagem como um elemento de extrema significância, pois é a partir de sua disposição para os alunos, ou seja, da sua clareza e compreensão, das interfaces acionadas para interação, de sua hipertextualidade, de sua abertura à participação do aluno, enfim, a partir de toda sua teia de possibilidades criadas pelo professor para o caminho da aprendizagem do aluno, pode-se ou não criar uma ambiência que seja favorável a interatividade. Temos que ressaltar também que tal desenho didático é criado pela docência inicialmente, mas sempre amparado no contexto da discente, de suas necessidades, mas que só isso não atinge o objetivo de um desenho didático inclusivo, interativo.

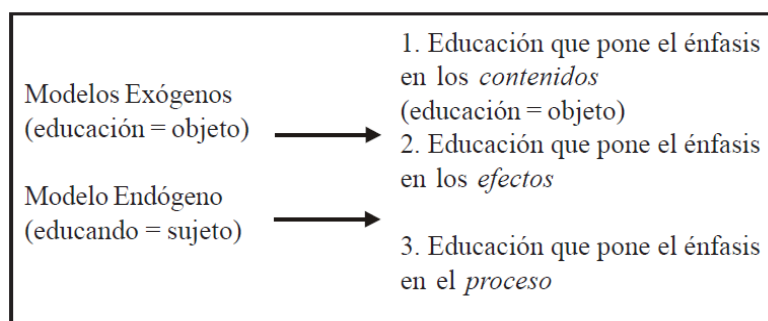
É essencial pensar um desenho didático flexível, que tenha participação ativa dos estudantes no sentido de contribuir seja com materiais, com ideias que reconfigurem o próprio desenho do curso, as atividades de avaliação da aprendizagem entre outros aspectos, pois só a partir da inclusão do aluno na própria construção de todo o cenário educativo online que poderemos edificar com eles um sentimento de pertença, de inclusão, de importância, o qual será base para concretização de uma real comunidade virtual de aprendizagem. Neste sentido, coadunamos com Santos e Silva (2009, p. 275, grifos dos autores)

Pensar a prática pedagógica para a educação online é antes de qualquer coisa pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes **online** de aprendizagem. Uma sala de aula **online** não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão.

Portanto, o desenho didático do curso é um ponto de partida para a concretização de um caminho de aprendizagem potencial do ponto de vista comunicacional, podendo servir de aparato para uma concepção bancária, onde em lugar de comunicar-se o educador faz comunicados e o papel do aluno é de mero receptor, memorizador e repetidor do saber (FREIRE, 2013), ou de dar base para uma Pedagogia interativa, da comunicação, a qual tem como cerne o processo de ensino e aprendizagem e centrada no diálogo, no debate, na interação professor e aluno.

De acordo ainda com esta discussão, podemos perceber que o desenho didático está intrinsecamente ligado tanto com o paradigma de educação quanto com uma determinada prática de comunicação (KAPLÚN, 2002, p. 15). A respeito das concepções pedagógicas, apesar de colocar que existem várias o autor coloca em três modelos, os quais consideram que eles se dão de forma imbricada e não pura e, faz parte com diferentes medidas em cada realidade educativa, o qual podemos visualizar na imagem:

Figura 2 - Modelos Pedagógicos por Kaplún



Fonte: Kaplún (2002, p. 16).

Entendemos a partir da imagem que os Modelos Exógenos são concebidos de tal modo por se centrar em aspectos externos ao sujeito da aprendizagem, subdivide-se em dois aspectos: com foco nos conteúdos ou nos efeitos. O com foco nos Conteúdos é colocado como educação instrucional, em que professor é o detentor do saber e o repassa ao aluno, oriundo da clássica educação escolástica e enciclopédica europeia. O com foco nos Efeitos, corresponde a engenharia do comportamento, centrada em o educador moldar o comportamento do sujeito de acordo com objetivos previstos, ou seja, de um ensino programado com técnicas para aprender, a qual é oriunda do educar tecnicista emergido nos Estados Unidos na segunda guerra para tornar o ensino mais eficiente e eficaz do que o instrucional.

A base paradigmática educativo do Modelo Exógeno baseado nos Conteúdos é de um processo transmissivo, behaviorista, sendo o aluno visto como objeto, e “así como existe una educación «bancaria», existe una comunicación” (KAPLÚN, 2002, p. 22), o que significa que a comunicação neste olhar é simplesmente de transmissão de informação. Já no Modelo Exógeno centrado nos Efeitos nomeada de Educação Manipuladora, todos os passos do ensino e aprendizagem estão programados, e o aluno não tem autonomia para atuar, agir e pensar, ou seja, o ensino tecnicista prevalecente no Brasil no período ditatorial como forma de conseguir aumentar a produtividade da educação. Há portanto aqui Comunicação, mas ainda em sentido restrito, pois se consolida na Informação/Persuasão, buscando fazer os indivíduos atuarem mecanicamente e com a pseudo ideia de terem papel ativo na comunicação, por poder responder a mensagem, por dar feedback, contudo comportamental, o que de algum modo atenua a unidirecionalidade e se compara ao modelo centrado nos conteúdos, mas não concretiza bidirecionalidade necessária a um processo comunicativo.

No Modelo Endógeno, denominado assim porque se considera o sujeito como centro do processo educativo, baseado em Paulo Freire, coloca-se como centro o processo de transformação da pessoa e da comunidade, ou seja, há uma preocupação com “la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (KAPLÚN, 2002, p. 17). Vemos assim, que este modelo preocupa-se com um educar em que há interação, diálogo entre os sujeitos do conhecimento, desenvolvimento de capacidades intelectuais e de consciência de seu papel social, conduzindo assim a um educar libertador/transformador, baseado tríade ação-reflexão-ação e como instrumento de transformação social.

Neste aspecto há a Comunicação em seu sentido amplo, interativa, bidirecional, e que colocam os sujeitos do conhecimento em papel ativo na mensagem e na construção do conhecimento, do ponto de vista educativo. Portanto, vemos este como uma base para uma Pedagogia Interativa que nada mais é do que professor e alunos como partícipes e coaprendentes do processo de ensino e aprendizagem no online, que haja real interatividade, comunidade de aprendizagem ativa com foco em autoria, coautoria, enfim, produzir conhecimentos.

3.4 Mediação Pedagógica online: Construção da Identidade Docente para uma Pedagogia Interativa

A origem do termo mediação vem do radical grego *mésos*, tem como significado estar no meio, o ponto médio, bem como do latim *mediatio*, que se entende por intercessão ou intermédio, e, portanto, tem referência “às ações recíprocas que interagem entre duas partes de um todo, significa o que está entre as duas partes e estabelece uma relação entre elas (MAHEU, 2005).

Abordar mediação pedagógica online é imprescindível, uma vez que compreendemos que qualquer processo educativo tem como base esta, e assim, quando não há mediação não há ação pedagógica no sentido que defendemos, de um educar plural, crítico, reflexivo e que forme pessoas conscientes de sua realidade sócio-histórica e de que podem ser agentes de transformação desta. Partindo de um paradigma de Educação, que se baseia no comunicacional entre os sujeitos educativos, não focado no clássico ensinar, mas que se preocupa com aprendizagem que tenha significado, iremos tratar a Mediação Pedagógica no online a partir do resgate do termo Interatividade, pois é este que deve embasar e atuar em recursividade para que possamos ter não apenas um processo educativo online, mas uma avaliação da aprendizagem online que seja consoante com este e que se construa a partir destes elementos fundamentais no online: Interatividade e Mediação Pedagógica.

Sendo assim, iremos abordar diferentes conceitos de mediação e refletimos sua importância neste tópico e que especificidades e sobrevalorizações este conceito abarca quando se fala em Educação na modalidade online.

Como em qualquer campo conceitual há uma diversidade de definições do termo mediação pedagógica. O primeiro autor que retrata o conceito é Vigotski (2008), o qual aborda que nossa relação com o mundo se dá de maneira mediada, e isto significa que não é um relacionamento direto, mas indireto e com base em instrumentos e signos, e isto que caracteriza as formas superiores de comportamento das inferiores, como a dos animais, por exemplo. Os instrumentos e signos são colocados pelo autor tanto em suas similitudes e divergências

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. [...] a analogia básica entre signo e instrumentos repousa na função mediadora que

os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria (VIGOTSKI, 2015, p. 52-55).

Apesar da mediação articular ambos conceitos em um mesmo ângulo psicológico do ser que busca a partir interação compreender o mundo que o cerca (Atividade mediada= Signo e Instrumentos), na prática eles conduzem atos diferenciados do ponto de vista do comportamento humano. Isto significa falar que os instrumentos são associados ao aspecto exógeno ao indivíduo, sendo uma forma de atividade humana prática, instrumental, para controlar, dominar a natureza e assim se pode modificar os objetos de sua cultura, pois eles são construídos, são ferramentas sócio-histórica-culturais. Os signos, por sua vez, sendo também uma construção sócio-histórico-cultural, são associados ao endógeno, são psicológicos, uma vez que é uma atividade humana interna psicológica, onde o indivíduo busca o seu próprio controle e, portanto, o signo não muda o objeto das operações psicológicas em si, mas orienta o indivíduo no sentido do pensar, sentir e agir em seu contexto.

Assim, há um conceito importante na teoria interacionista Vigotskiana da internalização, sendo a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, é a ação do indivíduo com os objetos e outros sociais, a forma como ele compreende o seu mundo sócio-histórico-cultural, e consiste numa série de transformações

A) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] B) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] C) A transformação de um processo interpessoal para um processo intrapessoal é resultado de um longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2015, p. 57-58, grifos do autor).

A compreensão do primeiro ponto alude a transformar a atividade que utiliza signos, e que de acordo com o autor sua história e características são consolidadas no desenvolver da inteligência prática, da atenção voluntária e memória. Quanto ao segundo ponto, vemos que todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes no indivíduo, primeiramente no nível social, que é a interação entre pessoas (interpsicológica) e posteriormente no nível individual (intrapicológica), e assim tudo que é internalizado perpassa as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. E como terceiro ponto, temos que o processo de desenvolver humano é contínuo, pois o processo intrapsicológico permanece sendo transformado a partir da atividade externa do indivíduo por longo tempo, até ser internalizado definitivamente.

Assim a função psicológica superior é oriunda da combinação dos instrumentos e o signos na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2015, p. 56) possibilitada pela interação do ser

com o mundo, e, por conseguinte, pela internalização, sendo compreendida, portanto, uma forma do indivíduo se apropriar da cultura, que caminha de fora para dentro. Para o autor, a base da internalização de formas culturais de se comportar vai envolver reelaboração da atividade psicológica baseada na operação com os signos, sendo um dos mais importantes a linguagem, uma vez que tem duas funções primordiais, tanto do ato comunicativo, que remete aos outros sociais, quanto da regulação da ação, sendo um elemento de suporte ao próprio pensamento.

Importante salientar que a atividade cognitiva humana supera os instrumentos e signos de acordo com o autor, e isto compreendemos no sentido que os indivíduos tem o poder de transformação ao longo da história da humanidade, tanto do seu aspecto material como psicológico, que se explana em seus escritos pelos planos de desenvolvimento humano considerando a filogênese (história da espécie), ontogênese (história do indivíduo) e sociogênese (história do grupo cultural), associados ao coletivo, bem como no olhar individual, na microgênese²⁹ (história de evento particular, formação do psiquismo individual oriunda da interação dos outros planos).

De todos estes planos do desenvolvimento a Sociogênese seguida da Ontogênese tem primazia na sua obra (MOURA et al., 2016), uma vez que as interações sociais se concretizam como a base para o pensamento psicológico superior, e isto só acontece por meio da atividade de mediação do indivíduo com o externo, seja dos objetos ou outros sociais e que é internalizado (Interpessoal para intrapessoal). No aspecto da Ontogênese a importância se concretiza na história do indivíduo, de seus diversos níveis de maturação, durante seu processo vital e devido a sua plasticidade cerebral, possibilitada pela interação com sua cultura, pela aprendizagem que precede o desenvolvimento.

Focaremos o nosso olhar da mediação do ponto de vista que sua teoria mais se centra, no âmbito das interações sociais, sendo estas fundamentais para aprendizagem do indivíduo. O conceito de zona de desenvolvimento proximal emerge neste sentido, sendo cunhado pelo autor como a diferença entre o nível de desenvolvimento real (habilidades já desenvolvidas) e o nível de desenvolvimento potencial (habilidades a desenvolver com apoio do outro social). Deste modo, a mediação é entendida como interação entre os indivíduos, colaboração, ajuda mútua, e esta irá auxiliar o indivíduo no processo de internalização.

²⁹ Este termo não foi criado por Vigotski, mas por Wertsch (1985 apud MOURA et al., 2016), que salienta em foi Vigotski que fez a relação da ontogênese com a microgênese.

O ponto central que destacamos na Teoria Sócio-Construtivista Vigotskiana para falar de mediação como elemento fundamental para aprendizagem do indivíduo, é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o qual é a diferença entre o nível de desenvolvimento real (habilidades já desenvolvidas) e o nível de desenvolvimento potencial (habilidades a desenvolver com apoio do outro social), sendo este último o foco da mediação docente no online.

Para que o professor consiga mediar pedagogicamente o processo de ensino aprendizagem e atuar na ZDP virtual, necessita saber tanto nível de desenvolvimento real (conhecimentos prévios dos alunos) como o nível potencial (o que eles podem desenvolver com a ajuda do outro). Na Educação Online estes elementos informativos irão ajudar o docente a compreender os múltiplos perfis dos alunos para poder criar uma teia diversa, hipertextual do processo de ensino e aprendizagem (Desenho Didático Online) e que considere as multiplicidades de inteligências, estilos de aprender e contextos sociais/profissionais. Conhecer a realidade do aluno é uma das bases para construir material significativo para estes, podendo facilitar as ancoragens do conhecimento antigo com o novo, bem como meio de construir caminhos motivadores para o discente aprender, o que se concretiza como aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011).

Atuar na ZDP virtual dos alunos é um desafio enorme, pois este mapeamento dos alunos, seus níveis reais e potenciais, que no presencial se dá no olho no olho e por meio de falas, interações e atividades diversas, individuais e em grupos, entre outros, já é uma ação complicada para o docente, pois saber exatamente esta diferença do real e potencial de cada aluno para atuar requer bastante trabalho e olhar amplo. No virtual isto fica mais complexo ainda, visto que envolve o desafio da interatividade, contudo, não se inviabiliza refletir como o docente atuar na ZDP virtual dos alunos, ou seja, como realizar uma mediação pedagógica online que possa criar este olho no olho virtual. Assim, vemos que para conseguir mapear a zona de desenvolvimento proximal dos alunos se faz pertinente a interatividade em nosso olhar, pois o aluno precisa estar presente ativamente no AVA, sendo este com toda a sua potência de interfaces para possibilitar ao docente possibilitar o olho no olho virtual. O Desenho Didático do AVA não é um caminho pronto a priori, mas que deve ser planejado pela docência online, com conhecimento dos diferentes perfis de alunos e também com a participação destes, e a posteriori vivenciado de forma também interativa, entre ambos sujeitos do processo educativo.

Vale salientar que Vigotski não falou de mediar no contexto do online, sendo sua teoria anterior a este, mas em nosso olhar seu conceito de mediação tem total coerência não apenas com o online evidentemente, mas em todo processo educativo, pois não compreendemos

processo educativo desarticulado da mediação pedagógica, ou seja, a presença da mediação é condição *sine qua non* para Educar. Contudo, no online, há algumas especificidades que precisam ser refletidas para ser concretizada a mediação pedagógica e que precisamos atentar e compreender.

A primeira especificidade que colocamos de se realizar a mediação pedagógica no online é que ela se concretiza no interior de um outro lócus, não mais associado ao espaço físico, mas dimensionado a partir do aparato das tecnologias digitais de informação e comunicação. A sala de aula está no ciberespaço, no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem, que tem diversas interfaces que possibilitam a comunicação de forma síncrona ou assíncrona pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Tal mediação docente antecede e sucede as atividades que ele constrói para a interação dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, no objetivo de que eles construam aprender significativo pela ação, reflexão, interação e produção de conhecimento que os auxiliem a desenvolver competências diversas. Estamos falando aqui partindo de um olhar de Educação, e não de Ensino, de reprodução do conhecimento (focado apenas no conceitual e autoaprendizagem) que são tão presentes nos cursos EAD.

Deste lugar de compreensão de que é possível fazer Educação no online, ter olho no olho virtual, partimos para a segunda especificidade do online no que tange a mediação pedagógica, a qual é a concretização da interatividade, ou seja, da participação autoral dos sujeitos (participação-intervenção), coautoral (Bidirecionalidade-hibridação), e a partir de um caminho hipertextual construindo pelo docente no desenho didático hipertextual (Potencialidade-permutabilidade) que possibilite construção de aprendizagem colaborativa, interativa e significativa. A participação do aluno, o aprender colaborativo, tudo isto possibilitado por um desenho didático potente, hipertextual, irá favorecer o indivíduo no processo de internalização dos conhecimentos (VIGOTSKI, 2015), no desenvolvimento de competências e habilidades potenciais (Nível potencial transformando-se em real), algo que sem a ajuda deste outro, sem a mediação docente ou entre os pares (aluno-aluno), não se conseguiria desenvolver, pois o aspecto individual (autoaprendizagem) não é, ao nosso olhar, o elemento mais importante de um processo educativo, mas acrescentamos a este e privilegiamos o lugar do aprender com outro. Se não há interatividade no ambiente virtual de aprendizagem o docente não terá elementos, registros nas interfaces de comunicação (chats, fórum, blog etc.) para mediar o percurso de aprendizagem do aluno.

A interação vicária (SUTTON, 2001) é uma tipologia de interação, do tipo silenciosa, onde o aluno observa todas as interações entre alunos com professores, ou entre os alunos entre

si, contudo, não participa dos diálogos do AVA, o que para o autor pode ser reflexo de suas características sociais e/ou psicológicas que o inibem a participar ativamente. Apesar de não participar o aluno ou interagente vicário, pode estar desenvolvendo um processo de aprender também de ordem vicária, compreendendo solitariamente o conteúdo, e pode ser a forma mais conveniente de aprender para ele. Contudo, em nossa compreensão de Educação Online não poderá o professor mediar aprendizagem de alunos silenciosos, pois não saberá como este aluno está construindo o seu caminho rumo à aprendizagem, uma vez que não se tem registros dos mesmos no ambiente virtual de aprendizagem, o que possibilitará elementos ao trabalho da mediação docente.

A linguagem neste aspecto, em seus diversos formatos no AVA, seja por escrito, áudio, vídeo, imagem, charge ou outros, é a materialização do pensamento do discente, de suas construções conceituais, atitudinais, valorativas, mostrando também as competências desenvolvidas dentro de um caminho de aprendizagem. Este signo cultural que auxilia o humano não apenas na comunicação, primariamente, como na estruturação do pensamento (VIGOTSKI, 2008), no online é um aspecto primordial para o professor auxiliar o aluno, poder mediar a aprendizagem deste. Se o aluno não se manifesta pela linguagem, se não há registro no AVA dele, o docente não tem como saber os seus conhecimentos prévios (nível real do saber) e muito menos o potencial, que o aluno junto ao docente e toda sua turma (outros discentes sujeitos do aprender) poderia desenvolver, e portanto, não há como o professor agir na ZDP virtual do aluno, auxiliar o mesmo a construir conhecimento.

Compreendemos portanto, que Vigotski (2008, 2015) contribui para o olhar da mediação no online e nos instiga a pensar em como fazer com que os alunos possam realmente interagir, seja com conteúdo, com materiais, com os seus pares, consigo mesmo, com o professor, de modo que o professor possa ter elementos, que irá advir da linguagem como instrumento intrapsicológico³⁰ de construção do pensamento do aluno bem como forma de comunicação deste no AVA, para atuar na ZDP virtual e auxiliar os alunos a aprender criando grupos que possam aprender de modo colaborativo.

A terceira especificidade que trazemos para realizar a mediação pedagógica no online é a questão do professor necessitar ter a preocupação com criação do material didático, uma das múltiplas atribuições que compete ao processo de ensino-aprendizagem online. Nem sempre os professores elaboram material didático do seu curso, utilizando muitas vezes materiais

³⁰ Que provém do interpsicológico, do sócio-cultural, das interações entre os sujeitos da cultura que são internalizadas ativamente pelo indivíduo.

elaborados por outros docentes do sistema ou livros, textos, artigos entre outros de diversos autores.

Defendemos uma EOL em que professor também é autor e coautor dos materiais, dos conteúdos de aprendizagem, e isto não deve se constituir de maneira isolada, mas do docente atuando com os diversos profissionais multidisciplinares necessários em um sistema de ensino aprendizagem virtual, tanto do ponto de vista do conhecimento científico, buscando construir um material interdisciplinar e possibilitar um olhar multivocal ao aluno, e do ponto de vista técnico, com auxílio de profissionais como de Sistema da informação (técnico informático, programadores etc.), Designers gráfico e de web entre outros. O fato do docente online ser também autor de materiais não irá impedir que ele trabalhe com livros, artigos e outros materiais que encontre na mídia digital, ou seja, que utilize o hipertexto com todas suas características para potencializar esta construção do conhecimento pelo aluno.

Entendemos que o material didático online precisa ser potente, tanto no sentido da autoria docente como na consideração de uma arquitetura que viabilize o diálogo do aluno consigo mesmo em interação com os conteúdos e materiais de aprendizagem, o que ganha destaque aqui a autoaprendizagem, bem como também o diálogo dos alunos entre eles e com o docente, com foco aqui neste momento na interaprendizagem, que no ciberespaço deve tomar o conceito de interatividade como centro. Assim, trazemos para nossa discussão Gutierrez e Prieto (1994), autores que não dialogaram diretamente com a Cibercultura, com a Educação Online, pois aborda a questão de elaboração de material para EAD, para o envio ao aluno, mas que traz um olhar de mediação que também contribui para pensarmos esta no virtual, no sentido do material didático para concretizar uma educação autêntica. Suas colocações podem ser ressignificadas dentro de um ambiente virtual de aprendizagem com a potencialidade da interatividade síncrona e assíncrona nas interfaces.

A mediação pedagógica é colocada em lugar de destaque em qualquer processo de ensino aprendizagem por Gutierrez e Prieto (1994), contudo na EAD os autores colocam que ela irá acontecer por meio de textos e materiais postos à disposição dos estudantes, mas não no sentido de um modelo educativo centrado no ensinar, como transmissão de informação, mas a partir de um conceito de mediação apoiado no

[...] tratamento de conteúdos e formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo. Isso dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionamento. [...] O sentido é sempre relacional. São as relações que estabelecem o sentido e recriam-no permanentemente. A mediação pedagógica procura abrir o caminho para novas relações do estudante: com os

materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus colegas de aprendizagem, incluído o docente, consigo mesmo e com seu futuro (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 8-9).

Mediar é um processo que prescinde da interação em seus diversos processos como vemos na fala dos autores, tem o aspecto da participação (expressividade, criatividade), do bidirecional (relacional) entre os sujeitos do processo educativo, sendo esta interação potencializada pela mediação pedagógica. O docente tem o papel de instigar o aluno, possibilitar caminhos relacionais entre este e os materiais, com o contexto, textos, colegas, com ele próprio, do aluno consigo mesmo, e com o futuro, que ao nosso ver este último vai no sentido de transcender todos estes elementos e pensar como os conhecimentos oriundos destas interações podem modificar a realidade futura, pessoal e social, o que se volta para uma educação crítica e cidadã.

A mediação pedagógica portanto, dá sentido ao ato educativo, tanto do ponto de vista da docência como da discência, salientando os autores que tal processo toma um maior grau de importância quando se trata de mediar em sistema de educação à distância, pois “trata-se de passar de uma modalidade presa ao ensino e objetivos preestabelecidos a uma outra caracterizada pela aprendizagem, pela participação e pela construção do conhecimento” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 9). É perceptível que os autores concebem a mediação pedagógica, apesar de se focar na elaboração dos conteúdos para o online, como proposição não apenas a elaboração de conteúdo voltado para a autoaprendizagem do aluno, o que é clássico nas propostas de EAD, mas vai além do ponto de vista que pensa na aprendizagem, em propostas de atividades que conduza o aluno a interaprendizagem, que vai requerer interatividade entre os interlocutores na sua execução, pois se acentua na fala deles que o processo de educação só se concretiza a partir da participação dos atores no conhecimento e da interação entre estes, no sentido de construir conhecimento colaborativo.

Neste aspecto, os autores trazem uma proposta alternativa de mediar os conteúdos ao modelo que já subjaz as práticas educativas a distância, o qual não coaduna com o educar como processo interativo, e assim, traz à baila a diferença entre modelo pedagógico centrado no ensinar e no educar. Apesar de não pontuarem a diferença entre os termos EAD e EOL, associa a EAD a um ação pedagógica centrada no ensinar, ou seja, “presa ao ensino e aos objetivos preestabelecidos” e enfatiza a necessidade de passar para uma outra centrada no educar “caracterizada pela aprendizagem, pela participação, pela construção do conhecimento” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 9), que eles denominam Educação a Distância Alternativa,

por ser baseada na participação e colaboração, a qual na nossa visão coaduna com o conceito de Educação Online que discutimos e defendemos.

Todo este olhar de mediação pedagógica de Gutierrez e Prieto (1994), apesar de considerar elementos da interatividade quando trazem o olhar para além de educação de massa, cabendo participação, criatividade, expressividade e relacionamento entre os sujeitos, o conceito é focado no aspecto de elaboração de material didático para tal modalidade, pois para eles “nos sistemas de educação a distância a mediação pedagógica acontece por meio de textos e outros materiais postos à disposição do estudante” (p. 62). Assim, o que tem primazia é o tratamento dos conteúdos como gatilho para a concretização do ato educativo, ou seja, de conteúdos e atividades que instiguem diálogo, colaboração, interatividade, e neste sentido, o material precisa ter informação mediada pedagogicamente,

São pontuadas três fases, no que tange a elaboração do material didático online, por Gutierrez e Prieto (1994), a citar: 1-Tratamento com base no tema (Foca na Autoaprendizagem), 2- Tratamento com base na aprendizagem (Foca nos Procedimentos Pedagógicos e Interaprendizagem), e 3-Tratamento com base na forma (Foca no Design do Material Didático). De acordo com os autores para concretizar uma Educação Alternativa Alternativa o texto necessita ser tratado considerando, impreterivelmente, estas fases da mediação pedagógica.

O tratamento com **base no tema** é o primeiro passo para a mediação pedagógica e se dá no conteúdo, da docência com sua autoria no material que será utilizado, e assim, a docência tem como propósito criar texto-base e partir de recursos pedagógicos “destinados a tornar a informação acessível, clara e bem organizada, em virtude da auto-aprendizagem” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 63). Este tratamento é composto de cinco aspectos: 1- Situar a temática: o aluno precisa ter o sentido global do texto e localizar as temáticas tratadas neste, de modo a conseguir dar sentido para si, o que é porta de entrada para autoaprendizagem; 2- Tratamento do conteúdo: o texto precisa ser criado pensado no interlocutor, no aluno, e assim, a mensagem precisa ser atrativa e compreensiva, passando assim por considerar na elaboração do conteúdo elementos de entrada (atraente e motivadora), desenvolvimento (variados materiais de apoio para a reflexão) e de encerramento (levar a conclusões) de cada tema; 3- Estratégias de linguagem: o conteúdo precisa criar possibilidade de interlocução, o que significa passar pela linguagem como elemento de comunicação em deus diversos estilos e considerando os seguintes pontos: o estilo coloquial (próximo da oralidade), relação dialógica (suscitar diálogo), personalização (texto conversacional), narrador (narra sem direcionar tudo, mas dando abertura para reflexões), clareza e simplicidade (texto do simples e ordenamento do discurso), e a beleza da expressão (linguagem rica de expressões associada ao cotidiano do

aluno). Tais elementos da linguagem tem o propósito de conseguir trazer o aluno para o conteúdo, tendo empatia e necessidade de dialogar com os outros, interagir no AVA; 4- Conceitos Básicos: é preciso deixar claro para o aluno os conceitos básicos e buscar criar assim, um acordo mínimo de significado destes para que se consiga interlocução do autor (docente) com o aluno. Coloca-se que o entendimento perpassa tanto o aspecto conotativo ou subjetivo (aluno entende a partir de sua visão de mundo) e o denotativo ou objetivo (apropriação do conceito), e este último deve ser potencializado para criar este significado, com a sugestão de incluir glossário ou síntese conceitual dos conteúdos. E por fim 5- Recomendações gerais: antes da escrita do texto é preciso: A-conhecer o interlocutor, B-montar uma estrutura global do texto e de cada unidade, C-seleção de bibliografias a serem trabalhadas, D- ter banco de informações mínimas no sentido potencializado por exemplos diversos (experiências, anedotas, estatísticas, biografias etc.) e D- ter pronto um glossário com conceitos básicos.

É importante salientar que findo a fase primeira da mediação, que é a escrita do texto-base com os elementos elencados e focado na autoaprendizagem do aluno, em que situamos a importância da abertura do docente a autoria do material didático, mas esta não se dá na solidude e sim por meio de uma equipe de áreas de atuação diferenciadas como Sistema da informação, Designers gráficos, Equipe de produção audiovisual, Professor, Coordenador e etc., que dialogam para a construção deste conteúdo. Isto significa dizer que a mediação não é isolada, mas integrada, em equipe, com os diversos sujeitos que compõem o sistema educativo na EAD, mesmo o docente de uma disciplina específica sendo um dos membros mais envolvidos e importantes neste processo de criação do material didático.

A segunda fase da mediação pedagógica tem base na aprendizagem, é onde o docente precisa construir a passagem, a conversão da autoaprendizagem para o ato educativo, que se refere, na prática, elaborar “exercícios que enriquecem o texto com referências à experiência e ao contexto do educando” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 78). Esta fase é nomeada como dos procedimentos didáticos, sendo colocada como uma das mais importantes, pois foca no ato educativo, de aprender baseado em um processo de interação, participativo do interlocutor, e isto só se concretizará a partir de elaborações de atividades que mobilizem este âmbito do relacional, do comunicativo, e por tal a detalharemos mais que as outras neste texto por visualizar nesta base a maior contribuição dos autores para a mediação pedagógica no online.

Tal fase, baseada na aprendizagem, constitui-se a partir de três pontos: 1- A autoaprendizagem: se o interesse recai no educar o aluno, a autoaprendizagem precisa ser colocada como fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, e assim é preciso atividades que suscitem elementos para aprender a realizar autoaprendizagem; 2- O

interlocutor presente: a interlocução, ou seja, os alunos são considerados e co-responsabilizados pelo ato educativo, e assim, as atividades necessitam considerar suas contribuições ao processo educativo, que provém de sua prática, contexto e experiências; e por fim, 3- O jogo pedagógico: este elemento é o culminar dos anteriores, considerando alguns elementos necessárias à práxis docente.

Acerca do ponto Autoaprendizagem é colocado pelos autores como um processo composto por quatro linhas de trabalho docente no sentido dos exercícios: 1ª Processo de autoaprendizagem: fase centrada em atividades voltadas à construção individual do aluno que deverá ser direcionada a três tipologias de atividades: 1-Apropriação do texto, 2- Relação texto-contexto e 3-Aplicabilidade.

A Apropriação do texto, são exercícios voltados a levar o aluno à compreensão do texto de maneira individual, os quais podem ser dos seguintes tipos a visualizar no quadro:

Quadro 11 – Possibilidades de Exercícios de Autoaprendizagem para Apropriação do Texto

Tipologias de Exercícios	Centralidade do Exercício	Sugestões de Possibilidades Práticas
Significação	Apropriação de conceitos e conteúdos centrais de maneira significativa para vida, prática diária e profissional do aluno.	-Seleção e priorização de conceitos/criar árvore de conceitos; -Proposta de conceitos complementares ao tema; -Releitura de tema; -Perguntas para reconhecimento significativo de tema; -Práticas de simulação; -Reconhecer significados diferentes de um tema na sociedade; -Prática de síntese e análise; -Prática de comparação e inferência; -Identificação de conceitos contrários; -Identificar personagens relacionados ao tema.
Expressão	Expressão do aluno do tema a partir de distintas linguagens.	-Redação de informes ou palestras; -Elaborar relatos, cartas ao autor ou assessor pedagógico, ou de planos para fazer conferências sobre o tema; -Redação de um texto em anedotas vividas ou conhecidas ou de memórias de experiências com educação; -Práticas de análise e síntese expressando o fundamental (escrita mínima 25 linhas); -Pinturas de ambientes, personagens, situações relativas a um tema; -Transposição temporal de um tema (passado ou futuro); -Prática de ampliar pergunta sobre um tema, dada uma ampliar para 10; -Práticas por imagens: colagens, fotografias, recortes de jornais e gráficos;

		-Expressão oral (gravação de respostas ao autor ou assessor pedagógico).
Ressignificação e Recriação	Recriação de conceitos e temas pelo aluno à luz de sua significação.	-Prática de ressemantização: trazer conceitos com evolução semântica; -Dada uma situação refazer a semântica da mesma de acordo com características da situação; -Dados conceitos de uma unidade refazer a semântica deles para que diferentes camadas o compreendam (por idade, gênero, situação econômica etc.). -Dado um espaço imaginário (novela, história em quadrinhos etc.) pensar os conceitos estudados; -Dado um conceito de um texto comparar sua significação com outros; -Dado um tema imaginar sua interpretação por diferentes profissionais; -Dada uma imagem do texto, reelaborá-la a partir de seu olhar ou de outros interlocutores; -Dada uma imagem escrever o que ela sugere.
Planejamento e Resolução de problemas	Resolução de situações problemas pelo aluno ou formação de questões problemas.	-Dado um problema mal colocado, o refazer corretamente; -Identificar informação atual para colocar o problema no aqui agora; -Dado um tema, reconhecer os problemas de tipo econômico; -Buscar ditados ou expressões populares relacionadas ao problema; -Dada uma resolução, avaliar as consequências para diferentes setores sociais; -Dada uma solução atual, imaginar consequências futuras; -Identificar família de problemas; -Relacionar soluções levando em consideração o porquê e para quê das mesmas.
Autopercepção	Demonstrar interiorização do tema a partir do outro, considerando a percepção, o sentir do interlocutor.	-Representar o conteúdo do tema em uma palavra, imagem, que expresse o sentimento ante ele próprio; -Trazer anedota pessoal relacionada ao tema; -Trazer memória pessoal relacionada ao tema; -Inventar um lema para promover o tema; -Escrever ao autor do texto sobre seu sentimento sobre este; -Sublinhar no texto os pontos que interessam ou não; -Priorizar os temas de acordo com seu interesse; -Recomendar um tema que mais atraia elaborando uma carta; -Escolher enfoque para recriar um tema; -Tomar dez conceitos-chaves e trazer no cunho conotativo.
		-Esboço de cenários: dado um fato atual pensar consequências em cinco anos; ou dada uma

Prospectivos	Focados no aluno pensar como um tema se apresenta no tempo futuro, deslocando-se do passado e do presente.	tendência negativa na sociedade imaginar sua deterioração dentro de um tempo; ou como pode se corrigir no futuro. -Prática da Imaginação: uma sociedade que desaparece o tema em estudo; imaginar sociedade que não tem profissional ligado ao tema; como o tema seria afetado se não houvesse interesse econômico; ou como ficaria afetado um tema se desse prioridade a um enfoque; -Dada situação social, imaginar um futuro negativo e causas da decadência; -Práticas de simulação: saídas para um problema dado ou ser protagonista de um processo e sr único capaz de soluções para resolver;

Fonte: Elaboração própria sintetizada e ressignificada à luz de Gutierrez e Prieto (1994, p. 86-90).

Como segundo ponto das atividades focadas na autoaprendizagem do aluno, temos a Relação texto-contexto, que são exercícios voltados a levar o aluno a correlacionar os estudos teóricos com o contexto da vida, da realidade, e assim, a educação se volta para a vida e não ao tema tratado, e estes exercícios precisam trazer três aspectos a citar e detalhados no quadro a seguir: Relação Intertextual, Observação e Interação.

Quadro 12 – Possibilidades de Exercícios de Autoaprendizagem para Relação Texto-Contexto

Tipologias de Exercícios	Centralidade do Exercício	Sugestões de Possibilidades Práticas
Relação intertextual	Complementar o texto com outros fazendo o aluno recorrer a fontes variadas.	-Localizar e selecionar fontes de informações; -Identificar materiais; -Comparação da informação com a do texto base; -Processar informação; -Integrar a informação do texto base; -Identificar informação relacionada ao tema nos meios de difusão coletiva ou instituições de apoio ao desenvolvimento; -Confronto com as propostas divulgadas sobre o tema e enfoque do texto base; -Elaborar próprio banco de dados.
Observação	Complementar o texto baseado através do aluno observar contextos de sua prática real.	-Percepção do espaço cotidiano; -Relações de espaço com o tema estudado; -Perceber as práticas sociais relacionadas ao tema; -Comparação de possibilidades de aplicação do tema de acordo com o observado; -Observação de atividades da profissão; -Percepção: de processos econômicos, de mudanças ecológicas, de mudanças

		sociais, relações próximas ou distantes das relações, entre outras.
Interação	Contato com pessoas da sua comunidade, de seu contexto imediato e enriquecer seu olhar a partir do ponto de vista e experiência dos outros.	-Recuperação de depoimentos; -Entrevistas individuais e grupais; -Recuperar memória histórica ou percepções de processos, fatos e situações; -Pesquisas; -Participar de painéis e debates; -Interação com o autor do texto e com especialistas sobre o tema.

Fonte: Elaboração própria sintetizada e ressignificada à luz de Gutierrez e Prieto (1994, p. 91-93).

Em terceiro e último ponto das atividades focadas na autoaprendizagem do aluno, temos a Aplicabilidade, sendo o objetivo da mesma o aluno aprender por meio da aplicação do aprendido. Este momento, também de atividades de cunho individual, requer que o aluno integre teoria com prática de modo indissociado, não a teoria vinda antes da prática, e assim, considera três formas de aplicar tal construção do conhecimento pelo aluno, a citar e detalhadas no quadro a seguir: Atividade de produção, de reflexão e invenção.

Quadro 13 – Possibilidades de Exercícios de Autoaprendizagem para Aplicabilidade

Tipologias de Exercícios	Centralidade do Exercício	Sugestões de Possibilidades Práticas
Produção	Levar à prática a teoria e metodologia estudada pelo aluno, buscando fazer o aluno produzir alguma possibilidade de mudança no seu contexto cotidiano.	-Produção de texto autoral; -Identificar na comunidade formas de produção relacionada com o tema; -Envolver-se nas formas de produção da comunidade para enriquecer com a prática e a experiência; -Produzir objetos; -Transformar espaços; -Transformar sistemas vigentes de produção; -Identificar, em cada uma das unidades, práticas de produção não previstas pelo texto e viáveis nas condições específicas.
Reflexão	Fazer com que o aluno reflita o conceito enriquecido pela prática, e por sua vez, a prática se enriquece na reflexão sobre ela mesma.	-Análise: antecedentes das práticas; das condições de possibilidades das práticas; dos sistemas organizativos que dependem as práticas; consequências das práticas para a vida diária dos envolvidos nela; da distribuição de poder no interior de uma prática e entre diferentes práticas; formas organizativas das práticas diversas; e, recursos tecnológicos que possibilitam a prática.

		-Comparação: diferentes práticas; diversas metodologias que estão na base das práticas; -Relação entre práticas particulares e realidade social; -Práticas micro diante das práticas macro.
Invenção	Levar o aluno a criar, a mudar a realidade vigente à luz da teoria e prática, propondo caminhos novos, alternativas, responder às exigências do social a partir de imaginar modos de fazer e produtos.	-Dado um tema imaginar produtos derivados e que são exigidos para o desenvolver social; -Dada uma maneira de produzir, imaginar como será a mesma se variarem condições diversas; -Imaginar: produção num mundo sem petróleo; linhas de maior e menor demanda de produção em anos seguintes; sistemas organizativos diferentes, formas de desburocratização etc.

Fonte: Elaboração própria sintetizada e ressignificada à luz de Gutierrez e Prieto (1994, p. 93-96).

Entraremos agora no segundo aspecto da mediação pedagógica, ainda com base na aprendizagem, que é o Processo de Interaprendizagem (interlocutor presente), que traz a aprendizagem em grupo como aspecto privilegiado, e sendo compreendida como recriação e produção de conhecimentos. Salienta-se neste aspecto não apenas o trabalho em grupo, como entre grupos diferentes, como forma de ampliar o espaço de atuação dos participantes. Como se fala aqui em EAD alternativa, que não acontece no AVA, esta interação está sendo considerada dos grupos se comunicando com a instituição, “enquanto mediadora, e entre eles mesmos, a partir de troca de mensagens à distância e socializando suas produções” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 97). Portanto, as atividades colocadas na elaboração do texto, do material, precisam considerar três elementos: 1-Texto Compartilhado, 2- Produções Grupais e 3- Redes de Interação, as quais detalhamos no quadro a seguir.

Quadro 14 – Possibilidades de Exercícios de Interaprendizagem

Tipologias de Exercícios	Centralidade do Exercício	Sugestões de Possibilidades Práticas
Texto Compartilhado	Parte-se do princípio que mesmo o material sendo elaborado para estudo individual o aluno não está solitário numa situação social, e assim, o aluno deve partilhar sua construção do conhecimento.	-Partilhar: processos de significação e recriação do texto, texto individual construído no processo e acontecimentos da vida cotidiana relacionados ao tema em estudo; -Colocação e solução de problemas; -Criar juntos algum capítulo do texto individual;

		-Confrontar texto com contexto; -Analisar situações sociais do seu próprio ambiente; -Elaborar projetos de aplicação, documentos, palestras, informes em geral; -Realizar: pesquisas comunitárias (entrevistas, recuperação de memória histórica etc.) e experiências de reflexão teórico-prática.
Produções Grupais	Os grupos devem concretizar as propostas do texto na produção, seja a nível intelectual ou material, e assim, o aluno consegue ter conhecimento coeso e simultaneamente contribuir para a comunidade.	-Envolvimento em projetos produtivos comunitários; -Produção: de objetos, de documentos de reflexão coletiva bem como mensagens educativas para a comunidade; -Transformação de espaços; -Elaborar planos e programas de trabalho; -Apoio à formação de grupos comunitários; -Organização de encontros, festivais, férias e etc.; -Participar na construção de centros comunitários.
Redes de Interação	Trabalhar de modo intergrupar, criando redes de troca de informação e de experiências pelos alunos, sendo estas espaços de reflexão, ação e ampliação dos esforços individuais e grupais para aprender. Refere-se a sair do isolamento da comunidade para relações mais amplas a partir de recursos da informática.	-Recomendações para criação de redes e a instituição como mediadora; -Práticas de intercâmbio de informação sobre o andamento da experiência educativa; -Colocação e resolução de problemas contextuais; -Pesquisas conjuntas sobre mesma área temática; -Visitas entre componentes da rede (por proximidade geográfica, afinidade, contexto etc.); -Elaborar jornal ou outro sistema de comunicação; -Intercâmbio de informações por meio de sistema de fórum de cassete; -Programas de recuperação de cultura local e regional.

Fonte: Elaboração própria sintetizada e ressignificada à luz de Gutierrez e Prieto (1994, p. 97-99).

Enquanto penúltimo aspecto da mediação pedagógica com base na aprendizagem temos O texto paralelo como produção discursiva, que significa a saída da centralidade do texto clássico no sistema educativo como algo sagrado e que direciona o aluno em todos seus passos

no caminhar da aprendizagem, de uma Pedagogia da transmissão de conhecimento, para uma criação, através de texto paralelo como uma das formas de aprender e interaprender. Esta ideia é antiga e colocada pelos autores como de resgate da obra de Celestin Freinet (1920), que coloca os alunos em uma produção de texto, agir no conhecimento construindo um texto paralelo com sua visão.

Construir um texto paralelo é ainda prévia do aluno, um ensaio para o último passo, que é a Construção do seu próprio texto, ter sua autoria. Para tal, é necessário este texto ser construído considerando: Suas dimensões: sendo texto desmedido, crescente permanentemente e imprevisível, sendo colocado como metáfora uma pasta de colecionar papéis; Suas técnicas de elaboração: texto livre do formato de imprensa, com expressão própria, construído por recortes, colagens, escrito a mão, por diversas cores etc., e onde o mais importante é o aluno imprimir sua personalidade; Seu conteúdo: texto deve ter de tudo, ou seja, ter diferentes enfoques advindos da realidade cotidiana, reações afetivas do aluno, sua história, contribuição dos grupos e redes, mas não de maneira caótica, mas espelhadas nos temas do material texto EAD e outros que o aluno descobrir por si; Sua contribuição à auto-aprendizagem: construir o texto paralelo dar base para a mudança de atitude no aluno, possibilita sua expressar contínua e no tomar decisões sobre materiais, a partir de busca e seleção de informações, encontrando assim, seu próprio modo de estudar e ser autor ativo e criativo.

Construir o próprio texto irá exigir do discente algumas atitudes e desenvolvem certas competências, e de acordo com Gutierrez e Pietro (1994, p. 100) elaborar será construído a partir do aluno e “os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (ZABALA, 1998, p. 10).

Em relação ao Jogo Pedagógico, que é o último elemento da segunda fase da mediação com base na aprendizagem, os autores colocam como posturas necessárias para o docente online colocar em ação a Educação a Distância Alternativa: A) Centrar em poucos conceitos e maior aprofundamento; B) Ênfase na experiência dos alunos ante aos conceitos; C) Acordos mínimos relativos a interpretação de experiências e valor dos conceitos, métodos e técnicas para a prática cotidiana; D) Pontuar os conteúdos de forma rica de modo a promover expressividade e comunicação; E) Construir o texto; F) Dar lugar ao lúdico, a alegria de construir experiências e conceitos; G) Respeito ao ritmo de aprender do aluno; H) Não impor conceitos, métodos ou técnicas para cumprir ordens institucionais; I) Partir sempre do outro para o ato pedagógico; J) Partilhar com respeito, tolerância e reconhecer as diferenças; K) Sentir e aprender; L) Criatividade; M) Considerar o aprender é um interaprender, passa pelo partilhado; N) Buscar

dar ênfase no processo e não no produto, sem pressa que ofusca à reflexão e debate; O) Abrir espaço ao imprevisível de novos conceitos e experiências que surjam no processo; P) Educar como ato de liberdade em expressar, comunicar e criticar; G) Educar considerado como ato de amor.

A terceira e última fase, que fecha os três elos da mediação pedagógica baseada na elaboração dos conteúdos, trata-se com **base na forma**, e isto na prática docente se materializa nos “recursos expressivos e postos em jogo no material: diagramação, tipos de letras, ilustrações, entre outros” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 63). Aspecto que ao nosso olhar coaduna com uma das tipologias de atividades mais relevantes que podemos desenvolver em um ambiente virtual online no intuito de fazer acontecer a interatividade.

Coadunamos com Sá e Silva (2013) quando colocam que a mediação pedagógica no online inicia no momento em que se concebe a proposta pedagógica, e ao nosso olhar está se materializa pelo Desenho Didático online, onde destacamos no conceito de interatividade, nesse momento, o Binômio Potencialidade-Permutabilidade. O significado disto se processa na docência como articuladora de um caminho de aprendizagem hipertextual, com diversidade de rotas, de atividades, de contextos, de interfaces sendo trabalhadas no AVA, enfim, de criar possibilidades múltiplas para a expressão dos discentes neste espaço.

Portanto, o pressuposto da EOL é que se explore as potencialidades do AVA para a comunicação para que possa se concretizar Interatividade em sua completude de significado, contemplando, portanto, os outros dois binômios, Participação-Intervenção, do aluno não apenas interagir, mas o fazer de modo autoral, crítico, reflexivo consigo mesmo e a partir da fala no AVA dos seus pares, e Bidirecionalidade-Hibridação, com os alunos se comunicando entre si, significando e ressignificando conceitos, partilhando experiências, conhecimentos, compartilhando e sugerindo materiais diversos, enfim, construindo aprendizagem de modo colaborativo.

O docente precisa criar uma sentimento de pertença na turma, envolver os alunos, enfim, criar uma comunidade de aprendizagem, o que no olhar de Palloff e Pratt (2002) uma comunidade no on-line representa mais que um instrutor interagindo com os discentes e os alunos interagindo também mais entre si, mas é um espaço de conexão entre alunos e professores como iguais no processo de aprendizagem, e nesta horizontalidade, eles passam a se conhecer e sentir que estão trabalhando em um propósito comum, juntos.

Deste modo, a mediação pedagógica em cursos online, amparada neste olhar da interatividade, de formar uma comunidade de aprendizagem, no pensamento complexo de

Morin (2015), deve ter como base o paradigma comunicacional da interatividade na visão dos autores (SÁ; SILVA, 2013, p. 145), como vemos no extrato.

Na EAD, a mediação docente está centrada no conteúdo. Na educação online, o docente também se vale dessa forma, mas vai além, faz mediações por meio das interfaces de comunicação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Há preocupação com a comunicação e a colaboração entre todos os participantes do ambiente para que haja troca de experiências, saberes, ou seja, aprendizagem colaborativa.

A pesquisa de (SÁ, 2011) enfatiza que a interatividade deve ser a prioridade para construir uma sala interativa no online, e que para esta se constituir é necessário tratar de maneira articulada a mediação pedagógica e o desenho didático, havendo portanto uma recursividade entre estes, ou seja, de um ir e vir de um para o outro. Isto demanda algumas ações necessárias por parte da docência, que resulta como benefício a qualidade de ambos elementos:

A) clarificar e objetivar as proposições de atividades dirigidas aos cursistas via internet; B) Garantir interatividade nas interfaces de comunicação e de conteúdos do ambiente virtual de aprendizagem; C) Organizar espaço bem definido para avisos e comunicações do curso; D) Desenvolver atividades e conteúdos em diferentes linguagens, em hipertexto e hipermídia; E) Equilibrar a quantidade de atividades propostas e o tempo estipulado para a realização das mesmas; F) Promover a inclusão digital e cibercultural do discente; G) Adequar as atividades que demandam recursos técnicos avançados ao aparato digital acessível aos cursistas (SÁ, 2011, p. 196-201).

O ponto A se refere ao cursista ter acesso ao plano geral de atividades de um curso, leituras, enfim, de todo plano pedagógico docente anterior ao iniciar da disciplina, para que o cursista possa se organizar melhor em seus estudos. O ponto B trata do papel docente em instigar, provocar o diálogo entre os sujeitos da aprendizagem para que haja movimento constante de interlocução, e por conseguinte mediação. O ponto C é a necessidade de um espaço onde serão compartilhadas as notícias do caminhar da disciplina no AVA, sendo fundamental para que haja comunicação interativa.

O ponto D retrata que o docente precisa promover multiplicidade de linguagens, propostas, uso interfaces, de modo a levar em consideração os diferentes estilos e tempos de aprender do aluno, o que pode facilitar o mesmo se comunicar, ao acionar uma destas diversas e plásticas vias que potencializam a comunicação interativa, e claro o docente está presente mediando estas interações em prol da construção do conhecimento. A pontuação E é a

necessidade do docente em cuidar do quantitativo de atividades em detrimento da qualidade das mesmas, pois se espera uma atuação discente interativa, com coautoria, precisa dosar as atividades para que o aluno não se perca no caos de tantas atividades. Esse cuidado também se consolida no quesito atividades individuais e grupais, assíncronas e síncronas, e nestas últimas se deve considerar o perfil do grupo quanto, para poder marcar os dias e horas do chat, inclusive oferecer um mesmo chat temático em horas diferentes.

A questão F significa o docente se preocupar em disponibilizar tutoriais de orientação para atividades ou uso de interfaces novas incluídas. Isso se trata de incluir o aluno digitalmente, não apenas no uso do computador, internet e interfaces do AVA, mas também da familiaridade de estar junto online, do cibercultural, tanto interagindo nas interfaces, como compartilhando e dialogando com seus pares, colaborando na construção do conhecimento do outro. Por fim, temos a questão G, que se trata do docente adequar as atividades que demandam artefatos técnicos avançados ao que o cursista tem acesso, ou seja, a interface usada não pode ser entrave, obstáculo, para o aluno realizar a atividade. O ideal é se o docente quer utilizar por exemplo, uma atividade com gravação de um podcast, saber se os alunos têm acesso ao artefato técnico (microfone, câmera, celular etc.) que permita elaborar o mesmo. E, assim, uma enquete de quem possui os artefatos seria necessária, mesmo se sabendo que a maioria dos computadores tem artefatos diversos, mas estes podem não estar funcionando.

Portanto, todos estes pontos supracitados se colocam, para os autores, como elementos necessários de serem considerados pela docência para que tanto a mediação pedagógica quanto o desenho didático online sejam processos pensados dialogicamente, conversem e retroajam entre si, pois só assim se garante qualidade em ambos, pois “a mediação e o desenho didático propõem a construção do conhecimento e a própria comunicação”, e além disto, ambos precisam promover inclusão digital (SÁ; SILVA, 2013, p. 154).

Tal olhar de articulação da Mediação Pedagógica online com Desenho Didático no Ambiente Virtual compreendemos também como elementos indissociáveis e recursivos no online, pois o desenho didático por si só, por mais que se tenha o construído numa perspectiva hipertextual, com design claro, de fácil navegabilidade para o discente, com interfaces claras, atividades com tutoriais claros e explicativos, não garante necessariamente que o aluno irá compreender e se incentivar a interagir e participar. Ele é um primeiro passo importante pensado pela docência online para atrair o aluno para a interatividade no AVA em sua complexidade conceitual, pois deve ser pensado levando em consideração a realidade, o perfil dos alunos, mas por si ele não garante que esta interatividade seja concretizada.

Sendo primeiro passo da ação docente a criação de um Desenho Didático Hipertextual fazemos as relações dos atos docentes de criação online associados a cada uma das características do hipertexto por Santos (2005):

Quadro 15 – Hipertexto e sua Relação com o Desenho Didático Hipertextual

Características do Hipertexto	Desenho Didático Hipertextual
Usabilidade (Fácil acesso a informação/navegabilidade)	Criar um ambiente com design claro, fácil de o aluno compreender como ele se organiza, navegável, onde às informações estão postas, convidativo a interação.
Multivocalidade (Vários pontos de vista)	Permitir que o ambiente virtual seja lócus de expressão dos diversos atores do processo educativo, e portanto, possibilitar espaços e atividades diversas para interação dos alunos com interfaces do AVA.
Intratextualidade (Conexões no mesmo documento)	Criar um desenho didático online que permita que o discente possa se desdobrar na leitura dentro do próprio texto com múltiplas linguagens, como vídeo, charges, vídeos, entre outros.
Intertextualidade (Conexões com outros documentos)	Possibilitar um desenho didático seja um labirinto que não se fecha nele, mas que fornece elementos para os alunos se perderem no emaranhando de possibilidades das redes e outros documentos.
Multilinearidade (leitura sem hierarquias)	Permitir que o desenho didático online seja espaço de múltiplas rotas, que cada aluno possa construir seu percurso de aprendizagem a partir de uma leitura não linear.

Fonte: Elaboração própria baseada e adaptada nas ideias de hipertexto de Santos (2005).

Um Desenho Didático hipertextual, compreendemos à luz do olhar de Santos (2005), que o hipertexto precisa ter ser aberto, de fácil navegabilidade, convidativo por seu design limpo e claro, por ter uma disposição de interfaces múltiplas e com guias de orientação de uso das mesmas, mesmo com a importância de todas estas características para um AVA com qualidade e que seja potencializador da interatividade, ele sozinho não a garante. E se o aluno interage vicariamente, se não há interatividade, não haverá, por conseguinte, o que a docência online mediar, e assim não há ato educativo, uma vez que consideramos educar um processo complexo e com base na interação dos sujeitos, da colaboração, da construção do conhecimento individual e entre pares.

Mas, se a interatividade se concretiza o docente pode concretizar mediação pedagógica, e assim, tanto a interatividade como mediação pedagógica se retroalimentam, ou seja, a mediação docente incentiva o aluno a interagir, a dialogar, a produzir, a participar da construção do desenho didático do curso, e neste interim, o professor fazendo tais atos típicos da docência, de instigar ao diálogo, provocar, indagar como forma de suscitar o debate contínuo, tem como resultante a motivação do aluno também refletir, interagir e participar da construção do caminho de aprendizagem. Nesse sentido, a mediação docente junto aos discentes tem um feedback de como está se concretizando a aprendizagem dos alunos, suas dúvidas, obstáculos, seus avanços, bem como as dúvidas quanto as atividades avaliativas, uso das interfaces para tal, e, portanto, o desenho didático irá sendo moldado em detrimento das necessidades formativas dos alunos, sendo também complementado por estes.

Assim, compreendemos a Mediação Pedagógica no online como um trabalho que se inicia com a compreensão da interatividade, mas dando primazia primeiramente ao binômio Potencialidade-Permutabilidade, que é o Desenho Didático da docência, uma vez que a forma como este será construído poderá facilitar ou dificultar que os outros dois binôminos que sustentam a interatividade em sua complexidade conceitual (Participação-intervenção e Bidirecionalidade-hibridação) possam se concretizar.

O Desenho didático envolve três aspectos: 1- interfaces de comunicação, de conteúdo e objetos de aprendizagem. Relacionar a escolha da **interface de comunicação** AVA (síncrona ou assíncrona: fórum, wiki, chat, tarefa, diário, glossário, base de dados, FlashMeeting e podcasting, etc.) irá ou não contribuir para a construção da interatividade no AVA, e neste sentido

[...] se usamos o fórum ou a lista de discussão garantiremos aos alunos/usuários a possibilidade de expressar e socializar seus pontos de vista deixando aberto o canal para uma interlocução contínua entre o grupo. Contudo, se utilizamos um quadro de aviso ou a agenda, estaremos apenas disponibilizando informações para serem lidas e consultadas sem necessidade de retornos/respostas, limitando assim, o nível de interatividade (ALVES, p. 190).

Salientamos que a Mediação Pedagógica no online tem linhas diversas de impacto no aluno, a citar: **1- Na construção do Desenho Didático:** como seu primeiro elemento de ação e que precisa está amparada na realidade do aluno bem como no paradigma emergente da interatividade, e claro, ser aberto a participação do aluno através de suas sugestões que podem potencializar o processo educativo e criar um sentimento de pertencimento à turma; **2- Na Interatividade:** pois se o professor na mediação não incentiva o aluno a participar, se este

percebe que sua interação não é vista como elemento importante e se sente solitário no online, ele não se estimulará a trabalhar neste espaço, e assim, o AVA vira espaço de depósito e coleta de informações e vazio comunicativo, onde professor só fala, informa, e aluno só escuta, reproduz, e mal tira dúvidas, e quanto o faz, é através de uma relação direta apenas com o docente (por email, interface mensagem etc.). O aluno precisa sentir que o professor está presente online, que se pode ter olho no olho virtual, e, portanto, a importância de uma mediação constante e que não ultrapasse um tempo de 24 horas de resposta do aluno; **3-Na Aprendizagem Colaborativa e Aprender Significativo:** se a mediação pedagógica não cria uma ambiência de trabalho que façam os alunos dialogarem e construir conhecimento, tanto individualmente como em grupos, a partir de atividades diversas e interfaces múltiplas, eles não o farão. O aprender colaborativo, por troca de opiniões, de experiências, por compartilhamento de informações, só é significativo se o aluno atua sobre o conhecimento, não reproduzindo informações partilhadas, mas construindo e reconstruindo as mesmas, remixando através de sua singularidade, de seu olhar, de suas construções e aprendizagens. Aprender é um processo interativo e que só tem significância quanto se tem autoria e coautoria, e no online este processo de aprender só é visto se houver manifestação discente, por meio das diversas formas de linguagem (registros escritos nas interfaces, áudio, vídeo etc.) que materializa a forma de pensar do aluno no online; **4- Avaliação da Aprendizagem:** a mediação pedagógica precisa caminhar concomitantemente com a avaliação da aprendizagem discente, ou seja, o avaliar precisa se dá por múltiplas abordagens (diagnóstico, formativo e somativo) e portanto, ser um processo contínuo e que retroalimenta a ação de mediação docente, porque somente com o acompanhamento dos registros dos alunos o professor poderá não apenas construir o perfil dos cursistas como mediar o processo de ensino e aprendizagem. No âmbito do avaliar diagnóstico, ele é elemento informativo para a construção do desenho didático e também dos materiais e atividades mais apropriados para os diversos estilos de aprender discente. No aspecto formativo, no sentido de perceber as lacunas dos cursistas, no percurso de atividades online nas interfaces diversas, e por meio de seu feedback mediativo auxiliar o aluno para concretizar aprendizagem significativa. Isto pode também gerar uma modificação por parte tanto do discente, de rever seu caminhar, quanto do docente, no que tange ao desenho didático do curso, em detrimento das dificuldades ressaltadas neste acompanhamento, seja estas de nível de entendimento da atividade, relativa à falta de conhecimento das interfaces ou técnicas necessárias a realizar a mesma. No âmbito do somativo, pois a partir do avaliar final do percurso, seja por autoavaliação ou outros instrumentos, o professor poderá perceber se os objetivos de aprendizagem foram realmente consolidados, e caso não o tenham sido em sua

complexidade, orientar os alunos e reorientar o seu trabalho em próximas edições da disciplina a partir de tal experiência didática.

É importante enfatizar que o ato de mediar online vai requerer do docente sempre um reiniciar do ciclo em todos os pontos citados, considerando cada novo público e sua singularidade e contextos, mas os saberes docentes adquiridos (TARDIF, 2014) neste processo novo de atuar online, irá certamente enriquecer as construções dos seus próximos desenhos didáticos, de suas coreografias didáticas no online, pois enquanto ele forma os outros ele também se forma no processo, pois “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (...) ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 25-26).

Este processo dialético e novo de ensinar e aprender no ciberespaço, a partir dos AVAS e múltiplas interfaces fora do mesmo que potencializam o ensinar e aprender, jogando-nos no novo, no desconhecido, trilhando rotas autorais e/ou coautorais, que vão culminar em sucesso e/ou fracasso, todo este movimento de ação-reflexão-ação, de um professor reflexivo³¹ (SCHÖN, 2003), certamente nos auxiliará a construir nossa identidade online, como “processo de construção do sujeito historicamente situado” que caracteriza a dinamicidade da profissão docente como prática social (PIMENTA, 2012, p. 19). A identidade não sendo um dado imutável e nem externo ao sujeito, que se possa adquirir, sendo “na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 2012, p. 19).

Nosso olhar sobre mediação pedagógica online consideram as tecnologias, a fala de Masetto (2017, p. 144) coloca que “é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem”. Esta atitude de mediador existe no presencial, mas o que irá diferenciar no online é o trabalho com as tecnologias, que no olhar do autor devem ser utilizadas para

[...] valorizar a auto-aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção de reflexão pessoal, a construção de artigos e textos. Elas deverão ser utilizadas também para desenvolver a interaprendizagem: a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas (MASETTO, 2017, p. 153-154).

³¹ O professor reflexivo é aquele que reflete teoria e praticamente sobre sua ação, e assim, aprende baseado em uma reflexão na ação, processo de tríade dialética (reflexão-ação-reflexão).

Como fechamento da ideia de mediação pedagógica online, considerando a especificidade do contexto, Masetto (2017) traz as seguintes características:

[...] dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por ela ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda conhecimentos seja por meio de meios conversacionais, seja por meio de novas tecnologias (MASETTO, 2017, p. 145-146).

Mediante as características da Mediação Pedagógica Online e as ações sugeridas no extrato acima, compreendemos que as ações que compete ao professor são diversas e diferenciadas, mas que estão interrelacionadas. Assim, sendo pensamos em indicadores, os quais utilizaremos como forma de perceber os elementos de ações docente no AVA e analisar as disciplinas em nosso estudo:

Quadro 16 – Indicadores de Mediação Pedagógica para a Docência Online

Indicadores de Mediação Pedagógica Online	Ações Docentes Online
1-Professor Incentivador	-Criar um Desenho didático interativo no AVA coerente com a realidade dos alunos.
	-Motivar os alunos a expor suas reflexões nas interfaces do AVA.
	-Dialogar para que os alunos debatam entre si, colaborem na construção do conhecimento dos seus pares nas interfaces do AVA e fora dele.
	-Criar atividades para serem construídas pelos alunos de forma autoral e/ou coautoral como forma de desenvolver sua autoaprendizagem e interaprendizagem.
	-Propor aos alunos atividades de pesquisa e criticidade quanto às informações obtidas nestas, tanto na teórica quanto prática.
	-Fazer o aluno refletir os resultados de pesquisa e como podem auxiliar a mudança na comunidade, sendo a extensão também espaço formativo.

	-Cooperar para o aluno usar as tecnologias de forma crítica e que o leve a inclusão digital.
	-Incluir os alunos no processo de avaliação da construção do seu conhecimento e de seus pares a partir de atividades de autoavaliação e coavaliação.
	-Dar feedback das atividades avaliativas processuais com orientações do que o aluno precisa ainda desenvolver.
2-Professor Problematizador	-Propor situações-problema.
	-Propor desafios, atividades lúdicas como games, gamificação, uso de softwares e outros, para fazer o aluno aprender de maneira lúdica e pelas tecnologias.
	-Colocar o aluno para refletir sobre o objetivo de cada atividade e que competências necessita desenvolver.
	-Colocar os alunos a refletir sobre questões éticas, sociais e problemáticas de sua realidade profissional.
	-Ser constante desencadeador e incentivador de reflexões buscando que o debate permaneça vivo nas interfaces do Ava.
3-Professor Facilitador	-Diálogo constante com os alunos para criar uma comunidade de aprendizagem, sentimento de pertença na turma.
	-Trocar experiências com os alunos e exemplos práticos sobre os conteúdos.
	-Dar orientações sobre dúvidas de atividades, sobre interfaces do AVA entre outras.
	-Garantir a dinâmica do processo de aprendizagem.
	-Auxiliar os alunos nas atividades, sugerindo caminhos para que consiga realizar.

Fonte: Elaboração própria baseada em Masetto (2017).

O professor é um ser único, mas com identidades construídas de modos diferenciados que seu trabalho requer ações diferenciadas, principalmente no online que é um local novo. Portanto, compreendemos conforme Masetto (2017) estas três principais funções do professor: Professor incentivador, problematizador e facilitador. Definimos as mesmas abaixo, antecipando que estas funções pedagógicas estão interrelacionadas e não se encerram em si, pois temos ações docentes de ordem burocrática entre outras que não estão contempladas e que interferem a práxis docente. Além disto, consideramos nestas ações de mediação pedagógica online a tríade do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno, considerando a realidade

do Ensino Superior, que é a que tratamos na tese, entendendo estas como fundamentais para a formação de um profissional de qualidade e consciente de seu papel social.

Entendemos o **Professor Incentivador** como aquele que age em prol de criar uma ambiência no online que possibilite a existência de interatividade em sua complexidade, e como tal, busca desenvolver um desenho didático interativo, que prescinde formação de um sentimento de grupo, atividades diversas e por múltiplas interfaces para que o aluno consiga espaços de expressão e construção do conhecimento que condizem com suas singularidades enquanto aprendente. Além disto, inserindo o aluno como partícipe do processo educativo, incluindo nele a avaliação da aprendizagem online, seja na contribuição com seus critérios e competências, seja através da reflexão do feedback das atividades, como incentivo para pensar as lacunas, os erros nestas como propulsores de aprendizagens.

Como **Professor Problematisador** temos aquele que age em prol de criar desafios cognitivos, incentivar a reflexão consigo e com os pares, à pesquisa, resolução de problemas, bem como refletir sobre o seu percurso de aprendizagem, no sentido das competências propostas em cada atividade, tendo postura ativa e metacognitiva de sua aprendizagem.

E, como **Professor Facilitador** concebemos como às ações voltadas ao apoio ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, acompanhando suas aprendizagens, dificuldades, e auxiliando para superar obstáculos, sugerindo direções, dando exemplos e orientando para que as competências sejam desenvolvidas e o aluno consiga aprender de maneira significativa.

De tal maneira, vemos que a mediação didática no online requer um pensar mais complexo, aberto do docente para as novas possibilidades e competências a desenvolver, mas que ele não perde o seu papel de “descobrir o que os alunos sabem e como sabem”, de ser um mediador de saberes, e portanto também um tradutor (D’AVILA, 2013, p. 137).

Nessa perspectiva, Morin (2015) propõe três princípios para a compreensão do pensar complexo, que é fundamental para construir uma nova docência no online, uma pedagogia interativa online: princípio dialógico (produzem organização e complexidade); recursão organizacional (causas que geram situações de efeitos) e hologramático (a parte está no todo e o todo está na parte). Esses três princípios são interrelacionados, podendo resultar na orientação do olhar do professor sobre os fenômenos e processos metodológicos. Entendemos que é relevante essa compreensão por parte dos professores, de forma que os mesmos tenham o entendimento sobre como ocorre o movimento pedagógico com características criativas, tendo assim um olhar multidimensional sobre o ensino e a aprendizagem, principalmente pelo fato de que é o cerne da ação docente, por meio do ato de mediação pedagógica, que é inerente à sua prática.

Voltando a discussão do desenho didático de um ambiente virtual de aprendizagem como um elemento de extrema significância para a docência, pois é a partir de sua disposição para os alunos, ou seja, da sua clareza e compreensão, das interfaces acionadas para interação, de sua hipertextualidade, de sua abertura à participação do aluno, enfim, a partir de toda sua teia de possibilidades criadas pelo professor para o caminho da aprendizagem do aluno, pode-se ou não criar uma ambiência que seja favorável a interatividade. Temos que ressaltar também que tal desenho didático é criado pela docência inicialmente, mas sempre amparado no contexto da discente, de suas necessidades, mas que só isso não atinge o objetivo de um desenho didático inclusivo, interativo.

É essencial pensar um desenho didático flexível, que tenha participação ativa dos estudantes no sentido de contribuir seja com materiais, com ideias que reconfigurem o próprio desenho do curso, as atividades de avaliação da aprendizagem entre outros aspectos, pois só a partir da inclusão do aluno na própria construção de todo o cenário educativo online que poderemos edificar com eles um sentimento de pertença, de inclusão, de importância, o qual será base para concretização de uma real comunidade virtual de aprendizagem. Neste sentido, coadunamos com Santos e Silva (2009, p. 9, grifos dos autores)

Pensar a prática pedagógica para a educação online é antes de qualquer coisa pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes **online** de aprendizagem. Uma sala de aula **online** não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão.

4 APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ONLINE

O presente capítulo tem como objetivo discutir a aprendizagem online, contudo fizemos uma incursão inicial e sintética em algumas abordagens clássicas da aprendizagem, apenas as que nos auxiliam ao entendimento da aprendizagem no contexto online. Após isto, discutiremos que elementos são ressignificados a partir da emergência da Cibercultura e que conceito de aprendizagem poderemos nos embasar para buscar compreender o aprender na Sociedade em Rede.

4.1 Conceituando aprendizagem a partir das abordagens clássicas

A compreensão do conceito de aprendizagem não se dá de forma unívoca na literatura e tem relação com os construtos da Filosofia e da Psicologia. A partir do século XVI até o XVIII os filósofos se inquietam em refletir a respeito do conhecimento da verdade, o que caracteriza um período histórico do Renascimento, e negação a ideias que eram vigentes até o momento e ao poderio da igreja. Temos assim duas correntes filosóficas que consolidam o olhar sobre o conhecimento da verdade, o Racionalismo (Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Wolff), que entendem que a razão não tem fundamento no sensorial, sendo o homem sujeito que nasce sabendo, os princípios lógicos são inatos, e o Empirismo (Francis Bacon, Hobbes, Locke, Berkely, Hume), que concebe que o homem nasce como uma tábula rasa e que a partir de suas experiências sensoriais com o mundo de origem se constroem os conhecimentos.

Fundamentando-se como ciência a partir da Filosofia, a Psicologia tendo como um de seus objetos de investigação o desenvolvimento humano, como o indivíduo se desenvolve a partir dos aspectos motor, afetivo e cognitivo bem como a relação que ele estabelece com o seu meio, concretiza diferentes reflexões acerca do processo de construção do conhecimento humano. A Educação, compreendendo que o seu foco apenas no ensino não auxilia a construção de um processo de formação autêntica, crítica e que contribua para emergir sujeitos críticos, atores de sua história e da transformação desta, busca compreender o sentido de aprendizagem para tal, e assim, fundamenta-se no campo da Psicologia para relacionar o ensino com a aprendizagem.

As teorias da aprendizagem oriundas da Psicologia propõem modelos explicativos do processo de ensino e aprendizagem a partir de três abordagens: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista, consideraremos nesta discussão as duas primeiras. É importante

destacarmos que tais modelos não foram elaborados com o foco para a Educação, mas que esta ciência se apoia para ressignificar as práticas educativas.

A abordagem Comportamentalista não iremos discutir, pois não coaduna com nosso olhar de aprendizagem, por compreender a mesma como transmissão, memorização de conhecimento, condicionamento, como estímulo-resposta, que é central no Behaviorismo.

A Abordagem Cognitivista compreende a aprendizagem não mais a partir de elementos completamente externos aos indivíduos, mas do intrínseco, ou seja, baseada no cognitivo do sujeito, em sua mente, na forma como compreende o mundo. Dentro do que é concebido como Teoria Construtivista, ou como Construtivismos, termo adotado por Bidarra e Festas (2005) e coloca como argumento para tal que a “pedagogia construtivista”

Em primeiro lugar, podemos referir o factode a mesma não comportar um corpo uniforme de orientações quanto às estratégias e práticas a adoptar no campo educativo. Mesmo no interior de cada uma das perspectivas construtivistas, podemos encontrar directivas diversas quanto aos aspectos como o grau de intervenção do educador e de planificação do ensino, o papel da avaliação e o lugar ocupado pelos pares no processo de ensino-aprendizagem (BIDARRA; FESTAS, 2005, p. 178).

Apesar de diferentes concepções do processo de ensino e aprendizagem há um ponto comum entre os diversos Construtivismos, que é o aluno como fator primordial na aprendizagem, sujeito ativo na construção do conhecimento. Contudo, iremos discutir apenas os autores que nos auxiliam a pensar a Aprendizagem no cenário online, que são os autores Piaget (Epistemologia Genética), Vigotski (Teoria Sociocultural) e Ausubel (Aprendizagem Significativa).

Piaget foi o precursor das teorias Cognitivistas, pois a partir dele outros estudiosos se apoiaram para criar suas teorias com base em vertentes do seu pensamento, que é considerado dentro do Construtivismo. Piaget (1999, 2013) tinha como objetivo de estudo conhecer como o indivíduo sai de um nível de conhecimento para outro, ou seja, entender a inteligência humana, sua gênese e estrutura da inteligência. Para tal, ele foca os aspectos internos, individuais, e pontua estágios pelos quais todos os indivíduos passam para adquirir conhecimento, que é muito subjetivo, pois são os aspectos mentais. Sua teoria não enfoca tanto o social, apesar de não o desconsiderar por completo.

O que podemos associar de seus construtos para o olhar da aprendizagem em rede é a ideia de desequilíbrio cognitivo, pois mesmo ele não considerando a escola, o professor como agente de mediação importante no processo de construção do conhecimento, temos tal visão

como fundamental no processo de aprendizagem. O professor deve causar desequilíbrios cognitivos para que os alunos possam buscar a partir dos seus erros aprender, e neste aspecto e considerando a adaptação da teoria ao contexto virtual Alves (2008) nos fala

en la formación superior a través de Internet, las actividades deben ser organizadas, orientadas, fomentando la experimentación, la contrastación, la curiosidad, la iniciativa y la solución de problemas iguales. Dichas actividades deben suscitar dudas, contradicciones, perturbaciones y desequilibrios en el sujeto, de manera que él intente compensar y alcanzar el equilibrio mediante la revisión de la forma de pensar, resultando en una reestructuración cognitiva y en el consecuente progreso en el conocimiento (p. 34).

Assim, vemos que o erro não é elemento de punição, como no Behaviorismo, mas elemento que conduz os discentes a questionar, a pesquisar, a buscar refletir sobre soluções para o mesmo, e isto é um caminho para a aprendizagem sólida e efetiva. Portanto, o erro é um andaime para o aprender, e no online isto também é tido como aspecto fundamental.

Adentrando a teoria de Vigotski (2008, 2015) vemos que tem bastante contribuição para o nosso olhar da aprendizagem, pois adentra ao sociointeracionismo, não tem como foco uma perspectiva externa, mas social de construção do conhecimento. Isto significa que o processo de aprendizagem não é individual, mas acontece a partir da interação do sujeito com seu ambiente e outros sociais, no meio histórico e cultural do sujeito.

Os conceitos que nos são relevantes ressignificar para o online é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que remete aos indivíduos de diferentes níveis de conhecimento aprenderem uns com outros, e na interação conseguem realizar o que ainda não são capazes de fazerem sozinhos. Tal conceito ressalta a importância não apenas do professor no cerne do processo educativo, como dos pares, com o conceito de colaboração para aprendizagem, e onde professores e alunos são parceiros na construção do processo de ensino e aprendizagem.

O autor traz uma concepção de aprendizagem que considera o plano interpsicológico e intrapsicológico, o qual emerge o conceito de internalização, que é a forma como os indivíduos constroem e singularizam o conhecimento, pois cada pessoa irá conceber o aprendido de forma diferente. Vale salientar que ele dá ênfase que o aprender se dar do processo interpsicológico para o intra, mostrando a ênfase no social como elemento construtor de aprendizagem.

A ideia que somos seres mediados por instrumentos e signos, a importância dada a linguagem, primeiro com função comunicativa e posteriori como estruturadora do pensamento, sem falar na mediação humana que é salientada em sua teoria, o que só enfatiza a importância

que damos a ele também no conceber a aprendizagem online. Assim, tendo entendendo sua contribuição no online vemos

[...] en el contexto virtual de formación superior a través da internet, considerando los recursos comunicativos de este entorno, entendemos que esta teoria puede ser tomada como base teórica de los procesos de aprendizaje colaborativo. [...] la función docente es la de prestar ayuda estratégica para que el alumno sea cada vez más autónomo y activo en la construcción del conocimiento. [...] el acento deve recaer sobre la generación de propuestas que reconozcan el valor de la facilitación externa y el desarrollo de atividades que posibiliten la interacción [...] (ALVES, 2008, p. 57-58).

Concebendo a aprendizagem um processo a ser construído interativamente, a teoria de Vigotski (2008, 2015) nos dá base no virtual para buscar desenvolver um desenho didático interativo em que o professor possa criar atividades que façam os alunos vivenciarem a colaboração, a efervescência da ZDP nas interfaces do AVA, e atue também como mediador para além dos próprios alunos na construção do conhecimento dos discentes.

Consideramos também no olhar da aprendizagem para o online a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, na qual o aprender acontece a partir da interligação dos conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos que estão sendo abordados. Há duas condições básicas para tal: 1- que o material de aprender seja potencialmente significativo, 2- o aprendiz está predisposto a aprender (MOREIRA, 2011, p. 24). Assim, o processo de aprendizagem é visto dialeticamente, onde o professor e aluno precisam estar dispostos ao processo de ensino e aprendizagem, e o docente tem papel de facilitar para o aluno o conhecimento.

O professor, como na teoria de Vigotski, tem papel central no sentido de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, criar organizadores prévios quando os alunos não possuírem os conceitos subsunçores para os conteúdos a ser abordados, de modo a construir conteúdo significativo, e o aluno por sua vez precisa está disposto, motivado a aprender, a descobrir. Considerando as singularidades do virtual vemos novamente a importância de se conhecer o contexto sócio-cultural do aluno e neste sentido

[...] el docente deve estar siempre atento a las variables cognitivas y las variables motivacionales, y a lo que se refiere a la influencia de estas variables en el aprendizaje significativo. [...] el professor debe dar a conocer a los alumnos, de antemano, los objetivos del aprendizaje o de cada tarea para que la motivación aumente y sea posible desarrollar la situación educativa de manera eficaz. [...] Cada persona tiene una interpretación subjetiva de los contenidos- y esta interpretación se relaciona com las vivencias previas. Y estas vivencias previas son la base de la construcción del conocimiento, por tanto, no pueden ser ignoradas (ALVES, 2008, p. 77).

Vemos aqui a importância de se conhecer o aluno a partir da diagnose dos conhecimentos prévios e suas realidades, o que coaduna com o nosso olhar de avaliar e por conseguinte de aprender, pois não se pode desconsiderar estes elementos e as singularidades e formas de aprender dos alunos. Tanto que hoje muito se discute na literatura as inteligências múltiplas de e os estilos de aprendizagem dos alunos como forma de se considerar esta multiplicidade de seres singulares que são diferentes e aprendem de formas também diferentes.

Adentrando a última teoria que consideramos relevante e também de base Cognitivista, temos a Psicogenética de Henri Wallon, pois o mesmo trata que as fases do desenvolvimento da pessoa humana tanto no sentido do ser como do conhecimento, e assim, propõem uma relação da afetividade com a inteligência. Sendo uma teoria que relaciona o comportamento humano em suas emoções nas diversas fases, com seus conflitos que precisam ser superados, é muito importante compreender estas singularidades para saber superar tais conflitos e fazer com que o discente em qualquer fase que esteja possa continuar se desenvolvendo.

O que tiramos de tal teoria é a importância dada as emoções, ao afetivo, entendendo que “a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é essencialmente social e biológica em sua natureza (...) sendo a consciência afetiva a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica” (DANTAS, 1992, p. 85-86). Concebemos que a afetividade é fundamental para a criação de um estar junto virtual (VALENTE, 2011), para que no virtual possamos criar uma comunidade de aprendizagem com os alunos. A empatia, o diálogo afetivo e próximo com os alunos, a abertura a espaços de comunicação informal com os alunos só tende a auxiliar e aproximar o aluno do professor, e isso, certamente, auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, as teorias clássicas aqui tratadas, mesmo possuindo bases epistemológicas e pedagógicas diferenciadas nos auxiliam no olhar da aprendizagem em rede e nos mostra que nenhuma teoria em si deve ser considerada como completa, dar conta da complexidade do conceito de aprendizagem. Assim, podemos remixar, analisar o melhor de cada uma delas e utilizar as estratégias subjacentes de acordo com os contextos, momentos e objetivos de aprendizagem que temos em determinado processo formativo.

A Cibercultura desafia novamente o nosso olhar sobre a compreensão do que é aprendizagem, e de tal modo, precisamos fazer um esforço para entender o contexto atual, como se modificam os sujeitos e que novo rumo se dá a aprendizagem, tanto do ponto de vista teórico, que precisa ser construído, como do prático, com novas possibilidades de ação que possam realmente fazer com que o aluno aprenda de maneira significativa no online.

4.2 Aprendizagem na Sociedade em Rede

A aprendizagem não se concretiza mais de forma linear e sequencial; ao contrário, os indivíduos passam a perfazerem seus caminhos em busca dos saberes, construindo fluxos diversos, onde cada um constrói seus nós a partir do emaranhado de informações do ciberespaço, o qual “se faz da construção de coletivos pensantes e dançantes em labirintos partilhados” (SILVA, 2002, p. 155).

Os processos de construção do conhecimento passam a se concretizar de modo multimídico, o qual se dá de forma generalista “mais livre, menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização racional” (MORAN, 2009, p. 19). Portanto, aprender se torna uma busca incessante, contínua, ao longo da vida, onde os indivíduos passam a ser atores do processo de construção do seu conhecimento e, por meio das redes e suas múltiplas potencialidades, linguagens, interfaces, desenvolvem novas formas de aprender, produzir conhecimento e se comunicar.

De acordo com Bravo e Coslado (2012, p. 125), “os membros da Geração Net processam a informação e aprendizagem de maneira diferente”, e ainda segundo o autor é a partir da interatividade possibilitada pelos novos *medias* digitais que podemos abordar sobre aprendizagem compartilhada e social, colaborativa, aprendizagem que é mais motivadora e coerente com o novo momento social não mais passivo, mas ativo, interativo.

A interatividade permitida pelas redes pode ampliar as condições de aprendizagem on-line e do processo de avaliação desta, quando ela está estruturada em uma base sólida de trocas, construção, cooperação, colaboração, afetividade, autonomia, inovação, criatividade etc. (SOUSA, 2010 p. 49). Ainda de acordo com o autor, a interatividade surge como um recurso eficiente para ampliar o processo de ensino aprendizagem e permitir ao aluno o desenvolvimento de competências e autonomias que favorecerão sua aprendizagem.

Um dos grandes desafios no processo educativo na sociedade digital é conseguir dar conta da fluidez, da velocidade com que as informações se transformam, e significar este emaranho de informações em conhecimento significativo. Sendo assim, na atualidade o poder maior da sociedade é o conhecimento.

Dentro deste contexto, o aprender é ressignificado, uma vez que não mais se consolida de maneira linear, individual e interna, mas, por meio do hipertextual, do multimídico, da inteligência coletiva (LÉVY, 2015), que emergem atualmente a partir das redes, da interatividade. Além disto, lidar com estas mudanças constantes de informações e a "vida média

do conhecimento³²", em que o que aprendemos agora já pode se tornar obsoleto em pouco tempo, faz-nos perceber que a Cibercultura altera também a forma como aprendemos, bem como a necessidade da aprendizagem se dá ao longo da vida. Assim sendo, de acordo com Moran (2000, p. 58),

Muitas formas de ensinar e aprender hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Podemos modificar a forma de ensinar e aprender. Um ensinar compartilhado. [...] Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

Podemos perceber a necessidade que se coloca na compreensão de como se consolida o processo de ensino aprendizagem na sociedade do conhecimento, e corroborando com isto "muitos autores são unânimes em ressaltar que a forma de aprender dos membros da Geração Net difere notavelmente da forma das gerações anteriores" (BRASVO; COSLADO, 2012, p. 132). Contudo, segundo Siemens (2012, p. 96) "a área de educação tem sido lenta em reconhecer o impacto de novas ferramentas de aprendizagem e as mudanças ambientais na própria concepção do que significa aprender".

Como forma de buscar responder de que modo podemos compreender o processo de ensino aprendizagem na sociedade digital, uma vez que as teorias clássicas da aprendizagem, como o Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo não dão conta da singularidade deste novo momento que vivenciamos, com a aprendizagem impactada pela tecnologia, o Conectivismo (SIEMENS, 2006) se coloca como um novo olhar para o aprender no online.

O Conectivismo é definido por Siemens (2012, p. 92) como sendo

Integração de princípios explorados pelas teorias do caos, das redes, da complexidade e da auto-organização. Aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes difusos em que elementos centrais estão em mudança- que não estão totalmente sob o controle do indivíduo. A aprendizagem (definida como conhecimento aplicável) pode residir fora de nós (dentro de uma organização ou banco de dados) e está focada em conectar conjuntos de informações especializada. As conexões que nos permitem uma maior aprendizagem têm maior importância que nosso estado atual de conhecimento.

³² Segundo González (1994 apud SIEMENS, 2012, p. 84) a vida média do conhecimento é o lapso de tempo que transcorre entre o momento que o conhecimento é adquirido e o momento em que se torna obsoleto. A metade do que se conhece hoje não era conhecida a 10 anos. A quantidade de conhecimento no mundo dobrou nos últimos 10 anos e se duplica a cada 18 meses, de acordo com a Sociedade Americana de Entretenimento e Documentação.

A partir da fala do autor podemos perceber que o Conectivismo considera esta mutabilidade de informações e altera o olhar sobre o aprender, que não mais se restringe a um processo individual e interno do indivíduo, mas pode até mesmo estar fora dele. O mais importante são as conexões que estabelecemos em rede pois estas potencializam nossa aprendizagem, assim a habilidade de reconhecer e se ajustar às mudanças nos padrões é uma tarefa central da aprendizagem (SIEMENS, 2012). Conectivismo é aprender um com outro em rede, e para tal requer o envolver de todos os sujeitos do processo educativo, requer interatividade, pois esta é a base do aprender online.

Sendo um construto teórico que considera a aprendizagem na era digital, o Conectivismo apresenta os seguintes princípios, de acordo com Siemens (2012, p. 92-93):

A aprendizagem e o conhecimento dependem da diversidade de opiniões; A aprendizagem é um processo de conectar nós ou fontes de informação especializadas; A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos; A capacidade de saber mais é ainda mais importante do que o que se sabe num dado momento; A alimentação e a manutenção das conexões são necessárias para facilitar a aprendizagem contínua; A habilidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade-chave; A atualização (conhecimento preciso e atual) é a intenção de todas as atividades conectivistas de aprendizagem; A tomada de decisão é, em si, um processo de aprendizagem.

Em um momento onde o que se sabe pode mudar a qualquer instante, onde as informações são rápidas e em grande quantidade, não mais podemos saber tudo, e assim, a capacidade de ir em busca, selecionar e sintetizar o que é pertinente do que não é, e capacidade de formar laços, redes de conhecimento, reconhecer conexões e padrões torna-se mais importante do que o que sabemos.

Segundo Galasso (2013), "o conectivismo é uma teoria da aprendizagem que, se aplicada adequadamente, tem potencial para melhorar significativamente a educação online, por meio da revisão das perspectivas de ensino". O autor ainda coloca que a teoria permite aos professores reduzir o controle de conteúdo do curso, saindo do olhar de uma aula instrucional e abrindo espaço para que o aluno se torne o centro do processo de ensino aprendizagem. Assim, o mesmo tem a abertura para localizar, apresentar e entender o sentido do conhecimento relevante, além de considerar o estudante como central no papel de aprender.

O Conectivismo abre a possibilidade do discente ser um ator do seu processo de ensino aprendizagem, a partir da interatividade com o outro, com o movimento de idas e vindas de pensamentos compartilhados, construídos coletivamente por meio dos fóruns, chats, atividades

colaborativas, constituem-se como de grande riqueza, pois faz com que a aprendizagem seja mais que um processo dialético, mas principalmente significativo para cada ator do saber. O ambiente virtual de aprendizagem deve se tornar um espaço de aprendizagem colaborativa, na qual, segundo Fuks et al. (2014, p. 369),

O aprendiz é o responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros membros do grupo. Os aprendizes constroem conhecimento através da reflexão a partir da discussão do grupo. A troca ativa de informações instiga o interesse e o pensamento crítico, possibilitando os aprendizes alcançarem melhores resultados do que quando estudam individualmente.

O ambiente virtual de aprendizagem precisa ser espaço de criação coletiva, tornar-se uma comunidade ativa e efetiva de aprendizagem, para que a aprendizagem se consolide. Neste sentido, de acordo com Bravo e Coslado (2012, p. 125),

A partir da interatividade proporcionada pelos novos meios digitais, poderíamos falar em uma aprendizagem compartilhada e social, uma aprendizagem construída colaborativamente, que é muito mais significativa e motivadora para uma geração que cresceu na cultura da interatividade e não na cultura da transmissão.

Deste modo, entendemos que a interatividade possibilita um novo olhar para as possibilidades educativas e para o olhar para como o aluno aprende, como ele busca o conhecimento. Segundo Harasim (2000, p. 47 apud GALASSO, 2013) o trabalho em rede e a convergência do campo de comunicação com a informática transformaram-se nos motores de uma nova forma de educação, que conduzirá a uma nova estrutura, denominada de aprendizagem em rede.

O construto teórico de aprendizagem em rede, Conectivismo, coloca como centro do aprender o indivíduo, mas não como ser isolado, mas como ser interativo, dialógico, autônomo, que aprende na diversidade da rede ou redes que estabelece com os outros sociais, objetos ou conteúdos, sujeito que é capaz de aprender a aprender tornar-se pesquisador, selecionar as informações e transformá-la em conhecimento, ser sujeito ativo, metacognitivo, ou seja, pensar sobre seu próprio conhecimento. O conhecimento pessoal do indivíduo vai alimentar as organizações e instituições, e estas por sua vez irá alimentar a rede, e este ciclo, da pessoa a rede e desta à instituição permitem a atualização constante, mediante as conexões, os nós formados. O sujeito no Conectivismo precisa ser um nó ativo na rede, e neste sentido, de acordo com Siemens (2012, p. 94),

A premissa central é de que as conexões criadas através de nós não usuais suportam e intensificam atividades existentes que exigem um grande esforço...Esta amplificação da aprendizagem, conhecimento e compreensão através da extensão de uma rede pessoal é a síntese do conectivismo.

É uma teoria que mostra a aprendizagem como um processo contínuo, bidirecional, mutável, que se constrói a partir dos nós que estabelecemos em rede, na formação das comunidades de aprendizagem, da troca de experiências significativas, que considera a complexidade atual do aprender online e desconstrói a relação hierárquica docente e discente, tornando ambos atores e construtores do conhecimento.

Enfim, esta teoria "proporciona uma visão das competências de aprendizagem e das tarefas necessárias para que os alunos floresçam numa era digital" (SIEMENS, 2012, p. 96), e assim, entendemos que é mais importante tais competências, habilidades, de buscar as fontes, de selecionar, de formar conexões e reconhecer padrões, de construir o conhecimento, de transformar informações desconexas em conhecimento, do que o que sabemos em um dado momento.

Percebemos que o Conectivismo leva em consideração o dialogar, debater, o estar conectado em rede, e além disto, o feedback também se coloca como fundamental para a aprendizagem, pois segundo Siemens (2006) é elemento central em todos os sistemas saudáveis, devido a permitir o instrutor medir o conhecimento do educando, e uma vez aplicado ao conhecimento, tem como resultante um progressivo desenvolvimento em espiral como criação e cocriação.

Assim, o feedback se coloca como importante no processo de aprendizagem, onde o docente será o alimentador das inteligências coletivas (LÉVY, 2015), a partir do acompanhamento do debate e diálogos estabelecidos pelos discentes em rede.

Diante da realidade atual e do Conectivismo como possibilidade de entender a aprendizagem na era digital, a educação precisa ser repensada no contexto de uma sociedade que requer cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de sua realidade e atores da transformação da mesma. Aprender colaborativamente em rede, por meio da interação com outras pessoas de tempos e lugares diversos, são fatores fundamentais para um processo de educação humanizador, significativo e coerente com o novo momento social que vivenciamos. E sendo assim, compreendemos a importância de repensar o Educar Online a partir de um novo olhar para o processo de aprendizagem, a partir do Conectivismo, compreendendo de que modo ele se consolida e modifica o aprender na era digital.

Isto não significa dizer que o Conectivismo é um construto teórico que pode embasar completamente a nossa compreensão sobre aprender na Sociedade em Rede, mas que é uma possibilidade de conceito que considera as peculiaridades e complexidade do online, e assim sendo, pode nos ajudar no trilhar o caminho de construção teórica acerca da aprendizagem na era digital.

5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CENÁRIO ONLINE

Neste capítulo, iremos buscar compreender o sentido da avaliação da aprendizagem online, as singularidades deste processo, a forma como têm se concretizado as práticas avaliativas em cursos online e discutir um novo olhar que traçaremos para conceber a avaliação no online, a partir do conceito de avaliação interativa.

5.1 Avaliação da Aprendizagem: histórico, conceitos e abordagens

Ao buscarmos compreender o campo conceitual da avaliação constatamos que não há um conceito único, mas uma diversidade de sentidos que vai se modificando com o decorrer da história. A avaliação pode remeter há vários enfoques diferenciados, e os estudos e pesquisas nesta temática tem origem no enfoque da aprendizagem, do rendimento escolar do aluno, contudo, a posteriori, evolui para a avaliação de currículos, de programas e projetos educacionais até o debate mais atual de avaliação institucional (TORRES; BOCHNIAK, 2006). Desta maneira, a avaliação se constitui a partir de uma grande teia variante de significados que caminha desde o nível mais simples, que acontece no interior da escola, indo desde avaliação da ação escolar, dos docentes, das práticas, e das aprendizagens dos alunos, até o mais complexo que remete ao sistema educativo, que avalia os contextos educativos, os profissionais e o desempenho dos alunos.

Apesar das formas e práticas de avaliação estarem imbrincadas a citar: avaliação do sistema educativo, avaliação da instituição escolar e avaliação das aprendizagens, cada qual com seus sentidos, é importante situarmos de que avaliação estamos falando e buscaremos compreender conceitualmente neste trabalho, que é a avaliação da aprendizagem.

A avaliação sempre fez parte das práticas humanas, e, por tal, é tão antiga quanto esta (HADJI, 2002). No contexto dos sistemas educativos, a avaliação tem agregado um significado de controle e encaminhamento de tais sistemas, sendo assim um sistema de poder que tem interesses diversos, e nesta vertente nos fala Torres e Bochniak (2006, p. 387)

Temática controvertida a da avaliação, principalmente a da avaliação educacional, porque, ao mesmo tempo em que é aceita e considerada como parte integrante e fundamental do processo educativo, vem caracterizada até então de maneira generalizada, como um instrumento de poder nas mãos de quem avalia, e que provoca invariavelmente, por parte dos que são avaliados, sentimentos de insegurança, termos e constrangimento[...]. A avaliação no âmbito da educação tem sido basicamente um instrumento de medo e de poder.

Assim, independente de que foco de avaliação estamos falando a mesma tem se concretizado como um instrumento de controle sobre o caminhar dos sistemas educativos, estando a serviço da manutenção do status quo social.

O conceito de avaliação da aprendizagem sofreu modificações e foi se complexificando à medida que a sociedade avançou e com ela também a educação. Deste modo, a forma como concebemos a avaliação, a função à que se destina, os instrumentos utilizados, os critérios estabelecidos, seus partícipes, sua concretização, enfim, todos os fatores que concerne à prática avaliativa da aprendizagem está diretamente associado ao contexto social, cultural e histórico, pois a avaliação, mesmo sendo um processo individual é antes de tudo uma prática social.

Situamos o emergir da avaliação da aprendizagem, tal como conhecemos atualmente, tem um passado bastante recente, apenas um século de história, e que está vinculada ao desenvolver da Escola Pública de Massas (PINTO, 2016, p. 3), mas é importante salientar que já entre os séculos XVI e XVII se tem registros das práticas de exames realizadas pelos jesuítas.

O conceito de avaliação foi se construindo à medida que a sociedade avançava e com ela alterava às necessidades formativas, o que incide diretamente nas práticas educativas. Segundo ainda Pinto e Santos (2006) vários autores tratam a respeito das gerações da avaliação (PELLETIER, 1976; DOMINICÉ, 1979; HADJI, 1989; GUBA; LINCOLN, 2011) e mesmo tendo pontos de vistas diferenciados, há uma similitude de ideias em torno de quatro pontos estruturantes e que demarcam as gerações que a avaliação da aprendizagem passou: avaliação como medida, avaliação como congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos, avaliação como julgamento de especialistas e avaliação como uma interação social complexa.

A primeira geração da avaliação da aprendizagem, que é denominada avaliação como Geração da Medida (GUBA; LINCOLN, 2011), emerge na segunda metade do século XIX, onde se inicia no campo das ciências humanas a utilização de modo sistemático da medida, e é neste contexto que nasce a Psicometria (1905). Na França temos como expoentes Alfred Binet e H. Simon, os quais são os fundadores dos testes de inteligência, muito conhecido como testes de QI (Quociente de Inteligência), os quais tinham como norte perceber aqueles que tinham possibilidade de fracassar no processo de ensino e aprendizagem devido a déficits de inteligência.

De acordo com Fernandes (2008) dois fatores tiveram influência para este período: o primeiro a questão da afirmação dos estudos sociais e humanos que iniciaram na Inglaterra, Estados Unidos, na Alemanha e França, particularmente no contexto dos sistemas educativos e dos sistemas de saúde e os marcantes sucessos da matemática e ciências experimentais, que entre os séculos XVIII e princípio do XIX fizeram de seus métodos um sucesso, em particular

o método científico; Como segundo ponto de influência dos testes na educação foi o movimento da gestão científica no mundo e na economia, que por meio de seus métodos buscava tornar o trabalho mais eficiente, eficaz e produtivo, e tal movimento teve em Frederic Taylor seu principal expoente, com o taylorismo e toda sua essência de eficiência, standardização e sistematização.

De acordo com Pinto (2016, p. 15) no contexto da 1ª guerra mundial foram comparados diversos testes aplicados a populações diferentes bem como a realidade do sucesso e insucesso escolar fizeram com que os exames fossem aprofundados em estudo e se levanta a indagação de sua objetividade, validade e fidedignidade. Portanto, surge no início do século XX a ciência da Docimologia com Pierron (1930), a qual segundo Despresbiteris (1989) vem como crítica ao modelo de avaliação por exames e traz como resposta duas vertentes de estudo, a clássica e a experimental. A clássica (Docimástica), que estudava os exames e suas técnicas, e a experimental (Doxologia), que tinha como foco o estudo do papel que a avaliação desempenha analisando o desalinhamento dos critérios dos avaliadores e a prática da avaliação, ou seja, o papel da avaliação para o locus escolar. Contudo, a docimástica é a que mais se desenvolve neste primeiro cenário de desenvolvimento da avaliação da aprendizagem.

A avaliação nesta primeira fase é concebida como medida, como uma forma de perceber se o ensino é reproduzido pelo aluno, compondo assim um modelo pedagógico centrado no ensinar. O sentido de ensinar é transmitir conhecimento e aprender é ser capaz de reter o saber e reproduzir tal como foi transmitido, e assim a sala de aula é centrada no paradigma conservador (BEHRENS, 2010). A avaliação é externa ao processo de ensino e aprendizagem, acontecendo sempre no final deste e tem como função a seleção/orientação e certificação, tendo como foco o controle da aprendizagem dos alunos (PINTO; SANTOS, 2006). A perspectiva que se tem de avaliar é reduzida à administração de um ou mais testes e classificar os alunos em períodos determinados, sendo

Classificar, selecionar e certificar são funções da avaliação por excelência; os conhecimentos são o único objecto de avaliação; os alunos não participam do processo de avaliação; a avaliação é, em geral, descontextualizada; se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (FERNANDES, 2008, p. 57).

Portanto, a avaliação da aprendizagem nesta Geração da Medida (GUBA; LINCOLN, 2011) se interliga com a perspectiva da classificação dos sujeitos, focada no âmbito

quantitativo, de cunho finalista e, por conseguinte, que não está a favor da aprendizagem, sendo seletiva, excludente e normativa. Não há tolerância para o erro, sendo o aluno punido e culpabilizado por este. O sentido do avaliar, segundo Cruz e Cavalcante (2008, p. 49)

[...]assume o carácter classificatório baseado na quantificação e nos resultados, a partir da medida de acerto e erros[...]. Embora a perspectiva, nesta posição, seja a de busca pela cientificidade, o sentido predominante é o de fragmentação, no qual se vê o todo pelas partes[...]. A avaliação volta-se exclusivamente à dimensão cognitiva e conteudista e funciona no sentido sentencioso.

É na continuidade de buscar uma avaliação mais rigorosa, a qual a Docimologia com foco na Docimástica não conseguiu dar conta, é que emerge um segundo olhar e prática avaliativa. É com Raph Tyler, investigador e avaliador norte americano, que por volta de 1950 se ressignifica e amplia o campo conceitual da avaliação da aprendizagem, a partir da visão de associar a avaliação ao currículo operacionalizado em torno de objetivos de aprendizagem, o qual caracteriza segundo Guba e Lincoln (2011) a segunda geração da avaliação. Considerado por vários teóricos como o pai da avaliação, o autor cunha o termo avaliação educacional e propõe a estruturação de objetivos preestabelecidos para que se possa definir de modo mais claro e concreto o que se está a avaliar no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o conceito de avaliação para a se vincular aos objetivos de aprendizagem e, por tal, ao currículo.

A avaliação da aprendizagem nesta segunda geração é concebida como o comparativo do que se tinha como objetivos curriculares de referência e definidos a priori e os resultados de aprendizagem dos alunos, e assim, fazia-se a descrição dos pontos fortes e fracos do caminhar de aprendizagem dos alunos. Neste sentido,

A segunda geração procurou superar algumas das limitações entretanto detectadas nas avaliações da primeira geração. Uma delas está directamente relacionada com o facto de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objectos de avaliação. [...] geração da descrição, que não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos. A medida deixou de ser sinónima de avaliação. Passou a ser um dos meios ao seu serviço [...] (FERNANDES, 2008, p. 57).

A avaliação caminha agora para um sentido criterial, pois "o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objectivos e já não, apenas, "a matéria dada" pelo professor" (PINTO; SANTOS, 2006, p. 21, grifo dos autores). Apesar deste olhar do currículo e preocupação com os objetivos de aprendizagem, de ir além

dos exames, ainda se tinha a avaliação por exames presente neste período, só que estes eram planejados de acordo com os objetivos definidos a priori.

Mesmo saindo de uma perspectiva classificatória, inerente à geração anterior, e se ter uma evolução do conceito de avaliação, no sentido de associar objetivos ao caminhar do aluno, bem como buscar contornar lacunas da avaliação por meio do olhar sobre o aluno, há um reducionismo quanto este. A forma de vislumbrar a aprendizagem é primária, pois a lente para saber se os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem se davam pelos comportamentos observáveis, baseada no Behaviorismo, e sempre buscando perceber o que não se havia dominado enquanto critérios pelos alunos. Assim, percebe-se, que nesta segunda geração a avaliação da aprendizagem, apesar de avançar no sentido de trazer uma descrição do que os alunos aprenderam ou não, não se consegue avançar no sentido de contribuir na superação de tais dificuldades apresentadas a partir de feedbacks da docência.

Deste modo, a avaliação da aprendizagem se dá como por objetivos de ensino como referência para o avaliar, centrada no modelo pedagógico do formar, onde a preocupação central se dá na relação entre o professor e o aluno, o erro aparece como sinalizador sobre o funcionamento pedagógico, mas não permite avançar na intervenção no processo de ensino e aprendizagem devido ao quadro conceitual de olhar para a aprendizagem dos alunos ser de natureza comportamental (PINTO; SANTOS, 2006), mas minimamente já emerge a tentativa de regulação das aprendizagens.

Partindo para a terceira geração, que é a avaliação como juízo de valor, também denominada como geração da avaliação como apreciação do mérito, que se situa na década de 60 em um momento histórico onde os países mais desenvolvidos da Europa e Estados Unidos investem "na avaliação dos currículos, dos projetos e aprendizagens dos alunos porque queriam que os novos currículos pudessem garantir a qualidade que se pretendiam alcançar" (FERNANDES, 2008). Esta é uma das fases em que a avaliação mais se desenvolve, a partir das contribuições de ideias-chaves dos autores Cronback (1963), Scriven (1967), Stufflebeam (1971) e Stake (1975).

Podemos perceber que esta terceira geração da avaliação busca superar a anterior no sentido de fazer com que a prática avaliativa seja reguladora da aprendizagem, e neste sentido, serve para tomada de decisão, direciona o processo de ensino e aprendizagem, decisão esta que deve ser tomada por um especialista. Neste sentido nos fala Fernandes (2008, p. 59).

A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha da informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os

professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.

Avaliação da aprendizagem é concebida como um processo de julgamento que vai direccionar para uma tomada de decisão. É levado em consideração para avaliar neste período o contexto e o quadro macro de relações existentes, onde existe: a sociedade; com a avaliação prescrita que toma corpo, por meio das leis ou outro tipo de regulamentação; a escola, com a avaliação apropriada, ou seja, que interpreta e define a anterior; e a turma, com a avaliação concretizada, que é o nível da relação professor-aluno e das práticas avaliativas (PINTO; SANTOS, 2006).

É importante enfatizar que permanece o carácter técnico e descritivo da prática avaliativa, que é resquício das gerações anteriores, mas se avança no sentido da avaliação ter cunho formativo e regulador das aprendizagens. A figura do docente é nesta geração colocada em destaque, pois o mesmo será o responsável por coletar as informações, interpretar e modificar as atividades de ensino e aprendizagem de modo a auxiliar a aprendizagem dos alunos, ou seja, de regular as aprendizagens, regulação esta que é contínua e interativa. Do ponto de vista da prática em sala de aula no que tange à avaliação da aprendizagem estas ideias pouco se concretizaram, existindo apenas a nível de recomendações.

No decorrer das três gerações da avaliação supracitadas, vimos que houve uma complexidade no seu sentido e uma evolução dos métodos, dos objetos de seus propósitos e finalidades, e neste sentido, de acordo com Fernandes (2008, p. 60)

De uma concepção inicial muito limitada, redutora e essencialmente técnica, foi-se evoluindo para uma concepção mais sistémica e abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor os objectos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente as coisas relativas aos alunos para passarem a incluir professores, projectos, currículos, programas, materiais de ensino ou políticas.

Apesar de tal evolução do conceito e que foi importante para a concretização da última geração, que é a da avaliação como negociação e construção, em meados dos anos 90, vemos que a mudança paradigmática só se concretiza do ponto de vista teórico nesta última fase, contudo na prática ainda estamos buscando realmente efetivar. Tal olhar para a avaliação tem como base o Construtivismo, e assim, o avaliar é um processo negociado entre os atores, sendo uma construção social, que considera a diversidade de contextos e quadro de relações, culturas, e, portanto, não se tem uma abordagem específica (diagnóstica, formativa ou somativa), mas se

utiliza da pluralidade de abordagens coadunando com um avaliar para a construção do conhecimento. Tal avaliação tem como princípios, ideias e concepções segundo Fernandes (2008, p. 62-63)

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo ensino-aprendizagem; A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala; A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Avaliar toma aqui um conceito amplo, pois se concretiza como um processo negociado, integrado ao processo educativo, estando a serviço da aprendizagem do aluno, sendo concretizada a partir de uma variedade de instrumentos e de estratégias que favorecem ao aluno o caminhar para a construção do conhecimento e o convida a ser partícipe deste processo, sendo autónomo e tendo papel central na construção do seu próprio conhecimento.

A avaliação da aprendizagem na quarta geração tem uma natureza mais complexa, que é reflexo de sua base comunicacional, de se concretizar como um processo social composto por um quadro de relações e por se questionar os sistemas de valores que estão implícitos às finalidades da própria avaliação. Assim, o modelo pedagógico tem como foco a aprendizagem e a regulação toma novo sentido, pois se foca na ação do aluno como regulador da sua própria aprendizagem, ou seja, emerge o aluno como agente do processo educativo a partir de sua atitude metacognitiva (PINTO; SANTOS, 2006).

É nesse âmbito que a avaliação se integra totalmente com o processo de ensino e aprendizagem, e se caminha no sentido de agregar a heteroavaliação, ou seja, a avaliação realizada pelo professor, a autoavaliação, onde o aluno reflete e avalia seu percurso de aprendizagem e a coavaliação, onde os alunos se avaliam entre si. E neste caminhamos para a mudança do paradigma conservador para o transformador ou emergente (BEHRENS, 2010), onde a avaliação

É concebida, portanto, centrada na perspectiva formativa e reguladora das aprendizagens significativas. Os eixos da prática avaliativa, nesta configuração, se respaldam na mediação e no diálogo, entendidos enquanto processos personalizados de intermediação das aprendizagens, assim como, a prática educativa é entendida enquanto práxis, porque envolve simultaneamente ação-reflexão-ação (CRUZ; CAVALCANTE, 2008, p. 52-53).

A partir deste caminhar nas gerações da avaliação da aprendizagem, pudemos perceber que o conceito vai se consolidando e complexificando, e assim, à medida que a sociedade avança um conceito não substitui o anterior, mas vão sendo agregados, ressignificados. Tal constatação tem reflexo no fato atual de visualizarmos os cenários escolares imbuídos de práticas da primeira geração da avaliação, que é a dos testes e medições, conceito de avaliar que mais se perpetua no imaginário social e nas práticas educativas, mas também de conceituações que tomam as outras gerações. É neste sentido, que Fernandes (2008, p. 23) nos fala

Os sistemas educativos estão organizados com base em culturas de avaliação diferentes. Uns desenvolveram uma cultura assente na concepção de que o propósito primordial da avaliação é de melhorar as aprendizagens, é o de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, é o de certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão normalmente associados à desmoralização, à reprovação e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens.

A avaliação da aprendizagem está diretamente associada ao que se entende por conhecimento, por aprendizagem, por prática educativa, e assim, dependendo da forma como se compreende estes conceitos basilares a docência irá concretizar um avaliação com função mais Instrucional, de reproduzir o status quo, ou Construtivista, onde se busca fazer o aluno construir conhecimento, e assim, aprender significativamente. A este respeito Méndez (2002, p. 33) coloca

O conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de avaliar [...]. De acordo com o modo como se entende o conhecimento, a avaliação segue-deve seguir- por um ou por outro caminho. E quando a isolamos do conhecimento, convertêmo-la numa ferramenta meramente instrumental que serve para tudo, ainda que, realmente, valha muito pouco no campo da formação integral das pessoas que aprendem, seja no âmbito intelectual ou profissional, seja no plano da aprendizagem, no do ensino ou no do desenvolvimento do currículo. A avaliação está estreitamente ligada à

natureza do conhecimento. Uma vez esclarecida esta, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe confira consistência e credibilidade práticas, assegurando a coesão entre a concepção e as realizações concretas.

A docência e a forma como concebe o processo de ensino e aprendizagem tem influência direta na maneira como será concretizada a avaliação da aprendizagem e a serviço de que ela se presta, e isso coaduna com o que o autor ainda coloca

[...] toda a avaliação que o professor faz do rendimento escolar nalguma matéria curricular concreta, em qualquer conteúdo escolar, reflete a concepção que se tem do conhecimento e do próprio rendimento mais do que o valor que tal conteúdo possa possuir em si mesmo. [...] Do tratamento que cada um faça do conhecimento derivarão formas de concretização curricular distintas. Caso contrário, produzir-se-á a ruptura epistemológica que tem como consequência a inconsistência prática, originando formas arbitrárias, porque ilógicas, de avaliação (MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Assim, vemos o importante papel que a docência tem no sentido e função que terá a avaliação da aprendizagem, pois é uma prática social influenciada diretamente pela concepção de conhecimento, pelo sentido que se dá a educação e como se concebe e pratica o currículo, e, portanto, conhecimento, educação e currículo são referentes inevitáveis (MÉNDEZ, 2002), bem como indissociáveis. Dependendo da forma como o professor compreender o significado de ensinar e aprender as práticas avaliativas irão caminhar ou não para uma mudança paradigmática efetiva.

Compreendemos a avaliação da aprendizagem como um processo interativo, reflexivo, mediador e que é de dupla aprendizagem (HOFFMANN, 2014a; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), pois ela auxilia o professor no seu repensar do planejamento educativo, possibilitando o seu realinhamento em detrimento das necessidades dos alunos, como também se concretiza como elemento para aprendizagem do aluno, que deve avaliar o seu percurso formativo de maneira processual e juntamente com o feedback docente reavaliar que caminhos precisa percorrer para atingir os objetivos de aprendizagem traçados bem como desenvolver as competências necessárias.

Ao longo da evolução do conceito de avaliação da aprendizagem vimos que há funções, abordagens diferenciadas que a mesma abarca, seja diagnóstica, a formativa e a somativa (ZABALA, 1998), e que cada uma delas tem sua importância e peculiaridade. Estas funções não devem ser excludentes, mas complementares, apesar de ter sido sobrevalorizada a somativa em toda a história de construção conceitual até na atualidade.

A função inicial ou diagnóstica possibilita "o conhecimento do que cada aluno sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem" (ZABALA, 1998, p. 199). Assim, o avaliar diagnóstico tem como objetivo compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos que serão trabalhados, seu estilo de aprendizagem, e tais dados guiarão o planejamento docente no sentido de contribuir com a construção do conhecimento do aluno, a individualização, de certo modo, do percurso de aprendizagem.

No que tange a função formativa ou processual o que se busca é compreender "o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam" (ZABALA, 1998, p. 200). Portanto, seu propósito é de redirecionar o processo de ensino e aprendizagem em detrimento das necessidades formativas do aluno, de como o mesmo está caminhando, auxiliando assim na superação das dificuldades que se apresentam para atingir os objetivos de aprendizagem.

A abordagem final é aquela em que busca compreender "os resultados obtidos e os conhecimentos adquiridos" (ZABALA, 1998, p. 200), e assim, ela se concretiza no final de um percurso formativo com função de certificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos pelos alunos. Segundo o autor há uma diferença no que tange a avaliação final da somativa, e ele concebe esta última como o conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno, o qual designa também o termo avaliação integradora, a qual

É entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, às medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 200).

Esta última abordagem, assim, proporciona um parecer final das aprendizagens e possibilita um retrato dos conhecimentos construídos pelos alunos e as lacunas que se fazem presentes e precisam ser superadas. Cada uma destas abordagens e momentos da avaliação da aprendizagem serão construídos por instrumentos e estratégias diferenciadas, as quais visarão atender aos objetivos de aprendizagem. Assim, não há critérios, instrumentos, atividades que devam ser sobrevalorizados em detrimento de outros, mas tais escolhas se darão considerando o contexto específico de aprendizagem, o público alvo, competências e objetivos a serem

desenvolvidos e principalmente, cada aluno em sua singularidade, como forma de realmente está a serviço das aprendizagens.

A avaliação tem funções diversas como pudemos visualizar, e que são ratificadas por Perrenoud (1999) quando nos diz que esta precisa se concretizar considerando: 1-Avaliação Formativa- que ocorre de maneira processual regulando às aprendizagens dos alunos; Avaliação Certificativa- que possibilita ao fim de um percurso a garantia social das aquisições realizadas pelo aluno; e a Avaliação Diagnóstica e Prognóstica- que possibilita orientar o percurso de aprendizagem, tanto em seu iniciar, orientando o docente a tomar decisões do caminhar de acordo com a realidade do aluno quanto aos conhecimentos que serão trabalhados, e ao término, de orientação para o aluno se as competências foram ou não desenvolvidas, auxiliando o mesmo em seus próximos níveis de estudo. O autor questiona o aspecto informativo ao qual se associa na atualidade a função da avaliação, no sentido de informar aos pais o desempenho dos seus filhos de maneira contínua ou para administração escolar, se é algo realmente novo, uma vez que a informação é inerente ao processo avaliativo. Se a pretensão é criar uma outra função avaliativa informativa, o que não parece fazer muito sentido, que seja para que por meio desta se possa incentivar o apoio a aprendizagem dos discentes e, não apenas do informar pelo simples ato obrigatório, burocrático, que visa apenas a classificação e exclusão.

Apesar de teoricamente termos uma visão de avaliação mais complexa, oriunda da própria evolução social, cultural e histórica, que traz uma multirreferencialidade do ponto de vista de sua concepção e prática, na prática ela tem se materializado de uma forma bastante conservadora e centrada no aspecto certificativo ou somativo, sendo a avaliação

[...] a garantia do reconhecimento da posse de cultura. É ela que é também responsável pela hierarquização dos indivíduos em função da sua excelência em termos de seus saberes escolares e consequentemente culturais. O domínio de uma cultura escolar de base torna-se numa norma à qual ninguém escapa e ser o melhor sobrepõe-se ao saber mais, numa escola obrigatória, que ensina o mesmo a todos. Aí está a avaliação, como instrumento e meio de certificar através de uma verificação/medição do que cada um sabe, ou melhor da determinação do lugar que cada um ocupa na hierarquia da posse desse saber, ou seja, da excelência escolar. A vertente certificativa da avaliação ganha um peso social incomparável no contexto escolar e social e vai funcionar como imagem de toda a avaliação. Mas esta importância social tem que ser compatível com rigor, equidade e isenção da medida. Não é por acaso que esta foi e é ainda uma preocupação dominante no campo da avaliação (PINTO, 2016, p. 13)

5.2 Avaliar do aprender online: um olhar teórico prático

A discussão acerca da avaliação da aprendizagem online não é de todo inovadora, e nas últimas décadas, principalmente com o aumento expressivo de tal modalidade no cenário brasileiro, tem se ampliado o debate sobre avaliar online. Contudo, ainda não se tem um consenso sobre o termo e principalmente, "ainda são raros os trabalhos de pesquisa que narram os processos avaliativos utilizados em seus cursos" (CRUZ; MORAES; PEREIRA, 2014, p. 471) e, portanto,

O tema da avaliação da aprendizagem se apresenta como um debate ainda em aberto. São muitas as questões sobre métodos e práticas da modalidade presencial, que são ampliadas quando se discute a modalidade *online*, na medida que traz novos elementos ao cenário já existente (CALDEIRA, 2014, p. 469).

Estamos imersos em um novo cenário sociotécnico, que a partir das tecnologias digitais da informação e comunicação é possível estabelecer interatividade, conceito que discutimos no capítulo 1 e que é base para o processo Educativo Online, onde os sujeitos do processo constroem conhecimento a partir da mediação destas tecnologias. Este cenário, no que compete ao processo avaliativo online no sentido de um avaliar contínuo, traz uma grande vantagem se compararmos com as possibilidades do presencial, por possibilitar o registro das interações, as quais podem ser gravadas e ser objeto de análise, tanto do docente como do discente (CALDEIRA, 2014, p. 468).

O olhar sobre a avaliação da aprendizagem no ambiente online não pode se dar de maneira análoga as práticas tradicionais de educação, visto que estamos em um cenário singular, o ciberespaço, sendo "a sala de aula como ambiente digital online, tem, portanto, uma especificidade muito própria, em nada semelhante à sala de aula baseada na pedagogia da transmissão" (SILVA; SANTOS 2014, p. 27), e onde as tecnologias e interfaces disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagens é que possibilitam a comunicação existente entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Coadunando com este viés Caldeira (2014, p. 461) fala que muitas das práticas que existem em cursos presenciais não poderão ser referência para o trabalho com Educação Online, e acrescenta tais métodos tradicionais de avaliar do presencial são inadequados e objeto de críticas frequentes. Coloca também que, sendo assim, "o estudo da avaliação da aprendizagem em ambientes digitais é, portanto, desafiador para todos os

profissionais envolvidos com educação online: professores, planejadores e os próprios programadores dos ambientes digitais de aprendizagem" (Ibidem).

A práxis docente precisa se alterar profundamente para dar conta deste contexto inovador, não apenas no que tange ao locus de atuação, mas na forma como a mesma se concretiza, e especificamente na maneira como se avalia a aprendizagem, sendo a interatividade e a aprendizagem colaborativa conceitos primordiais de serem compreendidos pela docência online no desafio de fazer uma Educação Online significativa, que forme cidadãos críticos, reflexivos, atores de seu fazer histórico. Há portanto, a necessidade de repensar a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem no contexto online, e de acordo com Silva (2014a, p. 23)

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

A tendência avaliativa da maioria dos cursos na modalidade online tem sido centrada em "apresentação/disponibilização de conteúdos e na avaliação do desempenho acadêmico dos alunos" (GOMES, 2010, p. 318) o que mostra uma abordagem pedagógica instrucional, centrada em reprodução e classificação. Apesar de existirem algumas práticas que avançam para uma abordagem socioconstrutivista, que trazem possibilidades que consideram o contexto do online conforme Santos (2006, p. 246)

Não se verifica, pelo menos em larga escala, proposta de mudança nas formas de avaliar que considere o meio (a internet) é novo e que as habilidades e competências exigidas dos indivíduos estão mudando, como também estão mudando, ainda que lentamente, os papéis do professor e do aluno.

É fato que para além das práticas avaliativas tradicionais dos cursos online, onde há poucas exceções, no que tange ao aspecto teórico da avaliação da aprendizagem, os cursos de modo unânime, descrevem a avaliação da aprendizagem online como sendo um processo contínuo, formativo, utilizando-se das abordagens clássicas de se tratar a avaliação da aprendizagem, do ponto de vista diagnóstico, formativo e somativo, mas na prática o que se consolida é o foco apenas no aspecto somativo, classificando-se os alunos a partir das provas presenciais. A presente dualidade teórica-prática que se apresenta nos planos destes cursos de licenciatura à distância em todo o país e bem como nas práticas dos docentes, também se

encontra nos documentos oficiais que regem e norteiam a Educação Online no país. Os Referenciais de Qualidade para a EAD (BRASIL, 2007), sendo um destes documentos, preceitua que o modelo de avaliação da aprendizagem no online

[...] deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação (BRASIL, 2007, p. 16).

Vislumbramos a partir de tal documento um conceito de avaliação em Educação Online no cenário brasileiro que se configura de maneira dúbia, colocando primariamente a necessidade de um viés formativo, que possibilite garantir o desenvolver de competências, a construção do conhecimento, mas em contrapartida se elenca o avaliar presencial como mais importante perante as possibilidades interativas que podem ser concretizadas nas interfaces síncronas (chats, webconferências etc.), e assíncronas (fóruns, portfólios, Wiki etc.) dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Tal constatação nos mostra o quanto precisamos refletir e modificar, não apenas os discursos teóricos progressistas de avaliar online, utópicos e inconclusos na prática, como também os posicionamentos imperativos da legislação, que parece não reconhecer a legitimidade de Educar Online, e por fim as práticas, de modo a contribuir com a efetivação teórica e prática de tal modalidade de ensino a partir de sua base, que é a interatividade.

Na análise que elaboramos de alguns planos de cursos de licenciatura à distância da rede pública federal a nível nacional, pudemos perceber que quando se trata de Avaliação a Distância a maioria das instituições coloca maior carga valorativa no presencial em detrimento do Online. Além disto, a maioria dos planos de cursos trata do tópico de avaliação da aprendizagem a distância de modo bastante sucinto e amparados por referenciais teóricos dos clássicos da

avaliação da aprendizagem presencial³³. Não buscam descrever o contexto inovador e os desafios e possibilidades de avaliar o aprender do aluno em ambientes virtuais de aprendizagem.

É pertinente falar que outras instituições trazem no esboço de seu plano de curso possibilidades inovadoras, desde a discussão breve de se desenvolverem um processo avaliativo online contínuo e que considere a interatividade como importante para este processo, até com algumas soluções para incentivar a interatividade do aluno no AVA, como por exemplos podemos citar: as instituições buscam nivelar o peso do presencial e virtual de forma mais igualitária e outras colocam que para realizar a avaliação presencial é preciso ter um mínimo de participação online.

No entanto, permanece o quantitativo maior de instituições que adotam um transpor das práticas presenciais e que sobrevalorizam o peso das mesmas em detrimento das atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do curso no ambiente online. Esta atitude de potencializar o presencial como forma de buscar a garantia da identidade do aluno é incoerente, pois temos diversos meios de garantir a legitimidade da avaliação online a partir da "tecnologia e os serviços que nos permitem realizar situações de avaliação face a face, mas realizadas a distância" (GOMES, 2010, p. 317).

Sendo a avaliação um ponto fundamental para a qualidade de uma experiência de aprendizagem no contexto online (GARRISON; ANDERSON, 2003), precisamos repensar a mesma, compreender de que modo podemos avaliar com qualidade, ética, compromisso com o desenvolver de competências dos alunos e principalmente em consonância com o novo contexto de aprendizagem que se constitui o ciberespaço e que dispõe de diversas interfaces que podem concretizar autoria, coautoria, cooperação e colaboração, e por conseguinte, desenvolver de aprendizagens significativas.

É inquestionável que o avaliar online traz novas possibilidades para o docente, pois o mesmo poderá criar diversos roteiros de aprendizagens a partir da interatividade e poder acompanhar o processo de desenvolvimento dos seus alunos de maneira mais qualitativa do que no presencial, a partir dos registros das interações nas interfaces do AVA. Entretanto, não podemos esquecer que eis aqui um trabalho árduo e que não é facilitado pelo ambiente virtual de aprendizagem no que tange ao aspecto qualitativo, apenas ao quantitativo, uma vez que ele

³³ O fato de embasar as práticas avaliativas pelos autores clássicos da avaliação da aprendizagem não é algo que seja de todo crítico, pois caso se busque articular a partir do aporte teórico existente uma releitura do novo contexto educativo no ciberespaço, pois precisamos avançar no sentido de construir bases que fundamentem o avaliar no contexto online. Isto apenas denuncia que não se tem uma ampla literatura que possa nortear o avaliar no âmbito online.

possibilita ao professor obter relatório de acessos, participações nas atividades e interfaces existentes pelos alunos. A este respeito Caldeira (2014, p. 468-469) nos fala que

Considerando especificamente os ambientes digitais de aprendizagem distribuídos comercialmente, percebe-se que a tecnologia disponível ainda oferece poucos recursos diferenciados para realizar a avaliação contínua em cursos online. Os professores veem-se limitado pela falta de recursos de busca e classificação de toda a informação gerada nos cursos. Para realizar acompanhamento de seus alunos acaba com tarefas de seleção e organização das interações e atividades propostas através de ferramentas como editores de texto, ou com bancos de dados[...].Silva e Vieira (2001) apresentam alguns dados relativos à frequência com que ocorrem diferentes mecanismos de acompanhamento e avaliação nos ambientes digitais de aprendizagem. Dos dezoito ambientes estudados 94% possuem recursos para elaboração de testes via web, e 78% possuem recursos para rastreamento quantitativo de mensagens. Recursos alternativos de avaliação e acompanhamento são oferecidos por menos de 28% dos ambientes. Pode-se dizer portanto: a) que as características dos ambientes de aprendizagem ainda refletem as práticas presenciais, extremamente focadas no resultado final e na avaliação de conteúdos pontuais; b) que os recursos existentes refletem as práticas presenciais, extremamente focadas no resultado final e na avaliação de conteúdos pontuais.

Entendemos a partir da fala da autora que o processo de avaliar online é mais complexo, em virtude da grande quantidade de informações a ser analisada pelo docente e os ambientes virtuais não favorecem esta análise qualitativa das interações estabelecidas pelos alunos. Tal assertiva confirma que os AVAS se concretizam a partir da mesma perspectiva das práticas presenciais de avaliar, valorizam aspectos quantitativos e o resultado final do aluno, não sendo um auxiliar para se averiguar o percurso formativo do discente. Cabe ao docente, nesta situação, de efetivar um processo manual das análises em outros programas, como o word por exemplo, onde se busca compreender o caminhar cognitivo elaborado pelos alunos, suas lacunas, seus avanços e o docente poder a partir de tais dados reconfigurar o processo educativo em prol das aprendizagens.

Em uma perspectiva de Educar Online não se tem espaço para salas de aulas virtuais de massa, como tem acontecido na maioria dos cursos em tal modalidade. Para que o professor possa realmente concretizar um processo de interatividade, de aprender colaborativo, possa acompanhar o discente de modo a construir seu perfil, identificar suas necessidades e apoiar em todo o seu processo de construção do conhecimento, é preciso salas de aulas com um quantitativo mínimo de alunos, o que vai de encontro a lógica de educação de massa que tem se concretizado por muitas instituições.

O ambiente virtual de aprendizagem é um espaço potencial, pois favorece a partir de suas interfaces múltiplas o desenvolver de um trabalho educativo que considere a interatividade, que possibilite aos sujeitos serem atores do processo educativo, da construção do seu conhecimento, e assim o AVA

É interativo, cooperativo ou colaborativo dependendo das concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e pesquisa que os seus participantes têm e dos graus de intencionalidade, dialogicidade e autonomia que estes participantes desenvolvem (CORTELAZZO, 2014, p. 444).

Deste modo, a forma como o ambiente virtual está disposto, ou seja, o seu desenho didático, reflete as concepções epistemológicas do corpo docente e interfere diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e como não poderia ser diferente, da avaliação da aprendizagem online. No âmbito da educação online

[...] não basta apenas mexer com a forma e com o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário modificar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos e articular os saberes multirreferenciais da equipe envolvida desde o projeto de desenho instrucional até a vivência e dinâmica do curso (SANTOS, 2006, p. 217).

Neste sentido Oliveira, Moreira e Arnold (2014) colocam que a avaliação do aprender online se concretiza de modo diferenciado em detrimento das concepções de sujeito e objeto do conhecimento, a qual são tidas por três primas: concepção empirista, concepção racionalista e a interacionista. Segundo os autores a primeira tem como característica a primazia do objeto a ser conhecido, sendo a ação determinante do docente no processo de ensino e aprendizagem, a partir de estímulos para a aquisição do conhecimento pelo aluno, e este é visto como tábula rasa, ou seja, um ser passivo, depósito de informações e reprodução do que recebe. A concepção racionalista coloca a razão como o meio pelo qual se atinge o conhecimento, e assim, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e cabe atribuir significado ao objeto a ser conhecido, desenvolvendo a partir de sua subjetividade e condição intelectual um conhecimento sobre este objeto. Por fim, na concepção interacionista o aprender acontece a parte da superação dos dois polos, objeto (empirista) ou sujeito (racionalista), a aprendizagem acontece a partir da interação sujeito e objeto, das trocas que o indivíduo realiza com o meio.

A partir das concepções supracitadas, entendemos que a Educação Online ela se consolida a partir da concepção interacionista do processo de ensino e aprendizagem, a qual está amparada no olhar de Vigotski (2008, 2015).

Para além de visualizar a avaliação da aprendizagem online considerando a interatividade, as abordagens diagnóstica, formativa e somativa precisamos também da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, e como tal, temos que considerar o caráter formativo da avaliação através dos alunos integrados a partir de autoavaliação e coavaliação, tais conceitos são definidos por Santos (2014, p. 321) como

Autoavaliação: o avaliador é o autor da ação, da produção ou da performance avaliada. O autor é responsável e consciente pelo seu processo de aprendizagem. Coavaliação: o avaliador é um par da ação, da produção, ou da performance avaliada. Este “par” deve ser na verdade o grupo que de forma cooperativa e compartilhada vai intervir no processo de forma global, agregando valor às produções de todos os envolvidos.

A maioria dos cursos online e também presenciais, priorizam a heteroavaliação, que é o professor, o avaliador “experiente, geralmente professor da atividade, no tratamento do objeto de estudo a ser avaliado. É alguém que tem um repertório amplo e que interage com a pluralidade de todo o grupo de forma mais intencional e planejada” (SANTOS, 2014, p. 321). E na Educação Online, compreendendo a avaliação de maneira interativa, formativa, processual e que prioriza o aluno e sua aprendizagem e desenvolvimento de competências, precisamos fazer com que este seja partícipe do processo avaliativo como forma de desenvolver sua autonomia e compromisso com a construção do seu conhecimento e de seus pares.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordaremos o paradigma epistemológico e metodológico que constitui a presente tese, e assim, apresentaremos desde o percurso metodológico, com a apresentação da abordagem, tipo de pesquisa quanto aos objetivos e procedimentos técnicos, campo de estudo e sujeitos da pesquisa, e a posteriori os estruturantes da pesquisa, que se referem ao problema, à hipótese, o objetivo geral e específicos, à compreensão da metodologia, a qual foi o Estudo de Casos. Por fim, apresentaremos a discussão sobre a forma de análise dos dados.

6.1 Percurso Metodológico

A pesquisa em questão se trata de um estudo qualitativo, uma vez que em nosso olhar é o mais coerente para adentrarmos os estudos das ciências humanas, pois os dados quantitativos não conseguem, por si só, possibilitar o entendimento do fenômeno humano, e principalmente, relativo a nosso objeto de estudo no viés da avaliação da aprendizagem com foco na Educação Online. Nos cursos que tem EAD na perspectiva de massa, o quantitativo em relação ao processo avaliativo prepondera, por não ser possível realizar um trabalho mais aprofundado com grandes quantidades de pessoas online.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2009, p. 269), "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Force a análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos atitudes, tendências de comportamento". Consideraremos, para tal pesquisa, as características da pesquisa qualitativa apresentadas por Bodgan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 12-14) as quais são: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal: o pesquisador tem contato intenso e prolongado no lócus de estudo como forma de compreender as nuances do contexto; 2) A pesquisa qualitativa se concretiza predominantemente descritiva: o material coletado se retrata como descrições dos sujeitos, das situações, acontecimentos, envolvendo assim elementos diversos de variadas tipologias documentais e que são fundamentais para o pesquisador compreender a realidade pesquisada e os sentidos dados a ela pelos sujeitos que a integram; 3) A preocupação central se coloca no processo em detrimento do produto: para o pesquisador a riqueza de desvendar em campo seu problema de pesquisa é acompanhar o mesmo, como se manifesta na realidade, nos procedimentos e nas interações cotidianas, e assim seu produto é apenas um retrato que não traz a riqueza do acompanhamento sistemático do processo; 4) Os

significados que os sujeitos pesquisados dão à vida e às coisas são pontos de atenção especial do pesquisador: busca-se adentrar o olhar dos sujeitos de pesquisa, seus pontos de vistas diversos sobre o problema em estudo, e necessita que o pesquisador tenha acuidade no que se refere às percepções acerca do olhar destes sujeitos; 5) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva: o pesquisador não busca evidências para comprovar hipóteses construídas a priori, mas constrói suas abstrações a partir da observação e acompanha a sistemática da realidade pesquisada, em um processo de baixo para cima.

Coadunando com este olhar da pesquisa qualitativa que envolve coleta de dados em ambiente natural, descrição da realidade, olhar dos sujeitos sobre a situação estudada, que dá ênfase ao processo de pesquisa ante ao produto e que tem a indução como forma de analisar os dados, sintetiza Yin (2016, p. 7) as características da pesquisa qualitativa também em cinco pontos, os quais são

1.estudar o significado das pessoas, nas condições da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; 3.abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4.contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5.esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

A partir das características de pesquisa qualitativa mencionada entre as diversas formas possíveis de se assumir tal abordagem, nas quais no olhar de Lüdke e André (2015, p. 15) as comumente encontradas e que tem crescido em aceitabilidade na área de educação são de tipo etnográfico e o estudo de caso. Assim, escolhemos como abordagem para o presente o estudo de caso, contudo de forma múltipla. De acordo ainda com os autores, nem todos os estudos qualitativos são necessariamente etnográficos, sendo a etnografia uma ciência da descrição cultural, e de tal modo, envolve pressupostos específicos sobre o contexto e as formas singulares de coleta bem como forma de apresentar os dados e, no que tange a tais pressupostos, Wilson (1977 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 17) elenca como sendo dois conjuntos de hipóteses acerca da maneira de comportamento humano

A hipótese naturalista-ecológica, que afirma que o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Nessa perspectiva, qualquer tipo de pessoa que desloca o indivíduo do seu ambiente natural está negando a influência dessas forças contextuais e em consequência deixa de compreender o fenômeno estudado em sua totalidade. A hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De

acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno [...].

A tipologia de pesquisa relativa aos objetivos é de caráter, portanto, descritiva bem como explicativa e em se tratando dos procedimentos técnicos tal trabalho se concretiza como bibliográfica, documental e de campo.

6.2 O Método: Estudo de caso

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa de acordo com Yin (2010), pois para o autor o seu objetivo se retrata em esclarecer questões de estudo, podendo envolver casos único, múltiplo, holístico ou integrado, não devendo ser confundido com etnografias ou observação participante, nem mesmo como estágio para explorar algum outro método. Neste sentido, conceitua que

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quanto os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2010, p. 34).

Podemos significar que a necessidade de analisar um caso, um fenômeno real em profundidade, faz-se necessário desbravar as condições contextuais, uma vez que as mesmas têm pertinência ao que se está estudando. Além deste fato, o autor ainda nos diz que

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, conta com múltiplas fontes de evidência, com dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficiar-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados (YIN, 2010, p. 40).

Esta passagem de fala do autor nos mostra que um estudo de caso para ser válido e complexo, completo, precisa recorrer a uma diversidade de fontes de coleta, de modo a se buscar uma compreensão holística da observação direta dos eventos estudados e entrevistas com as pessoas, não se limitando a estas, mas sendo elas fontes de evidência do caso. De tal maneira, a sua consistência se coloca nesta multiplicidade de evidências, seja documentos, entrevistas, observações etc, o que buscamos efetivar em todo o nosso caminho da pesquisa.

Como fatores importantes que se destaca é que este método não necessariamente precisa ser qualitativo, podendo ser imbricado com o quantitativo, o que não foi o foco deste trabalho, e, tem que apresentar de forma rigorosa e justa os dados empíricos, devendo ser usados quando:” A)As questões “como” ou “por que” são propostas; B)O pesquisador tem pouco controle sobre os eventos; C) O fenômeno está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real” (YIN, 2010, p. 22).

Portanto, tal método do estudo de caso é preponderante quando nós pretendemos compreender um fenômeno social contemporâneo de forma profunda, holística e complexa. Neste viés de conceber o Estudo de Caso como metodologia de Pesquisa estão os autores: Denzin e Lincoln, 2005; Merriam, 1998 e Yin, 2009-2010, contudo, Stake (2005) diz que o mesmo não é um método, mas uma escolha que tem por significado estudar um caso no interior de um sistema delimitado (CRESWELL, 2014). Também acreditando no viés qualitativo em que o Estudo de Caso, perspectiva essa que nós acreditamos, Creswell (2014), é uma metodologia, um projeto de pesquisa que pode ser tanto objeto de estudo como também ser produto da investigação. Coaduna com o olhar de Yin (2010) no sentido de ser o estudo de uma situação em contexto real, ou múltiplos sistemas (casos) ao longo de um tempo determinado e com a máxima variedade de instrumentos de coleta, como forma de possibilitar tanto relatar o caso estudado como seus temas. Ainda segundo ele, a “unidade de análise no estudo de caso pode ser múltiplos casos (um estudo **plurilocal**) ou um único caso (um estudo **intralocal**)” (CRESWELL, 2014, p. 87, grifos do autor), o que no caso deste estudo foi plurilocal, por ter se dado em dois contextos diferenciados, sendo um dentro do Brasil e outro no exterior.

Fazer um estudo de caso é desafiador, pois requer habilidades, nem sempre compreendidas pelos pesquisadores, e assim, Philliber, Scwab e Samsloss (1980) apud Yin (2010) para ajudar na formulação de um bom estudo de caso diz que precisa conter os seguintes elementos: 1-Questionar da pesquisa; 2-Que dados são relevantes; 3-Quais dados a coletar; 4-Como analisar os resultados. De tal modo, o estudo neste sentido precisa se preocupar também com o que Stake (2000) coloca, que é a natureza, contexto em diversas facetas, histórico, outros casos que o fazem ser reconhecido, e os seus informantes que nos farão analisar o caso, os sujeitos de pesquisa.

Creswell (2014, p. 87) se apoia em Yin (2009) e Stake (1995) para caracterizar um Estudo de caso, e dentre os elementos destacamos alguns: 1-Escolher um ou mais casos concretos, que no geral os pesquisadores se detém em casos atuais para não perder dados relativos ao tempo; 2-A intenção de realizar um estudo de caso pode se dar de modo intrínseco (caso qualitativo para registro do que for peculiar), ou instrumental (caso para entender questão

problema, problema ou preocupação específica e, dentro disto se seleciona caso ou casos buscando resolver a questão), contudo este último pode se subdividir estudo de caso instrumental único (caso único) ou estudo coletivo (casos múltiplos), o que no nosso é coletivo, que ao nosso olhar tem a possibilidade ou não de contestar uma generalização teórica existente; 3- Precisa conter compreensão profunda do caso e múltiplas fontes de coleta; 4- Na forma de analisar os temas ou questões dos casos através do cronológico elaborado pelo pesquisador com semelhanças/diferenças entre os casos, ou apresentados por modelo teórico, e este último é que nos escolhemos realizar na tese, deixando; 5- A forma de finalização do caso são geralmente realizadas por conclusões a partir do olhar do pesquisador sobre os casos, o que Stake (1995) denomina asserções, explicações ou construções de padrões segundo Yin (2009) e o Creswell (2014) as coloca como lições apreendidas pelo pesquisador sobre o caso.

Na literatura Gil (2009, p. 2-5) traz colocações de extrema relevância para clarear o entendimento do que realmente Não se caracteriza um Estudo de Caso e, como tal, coloca 8 elementos: 1- O que não é estudo de caso: em que critica o abuso esta modalidade de pesquisa entre os pesquisadores, de maneira inadequada a modalidade de pesquisa, no qual ele denomina o Estudo de Caso; 2- Não é estratégia de ensino: pois não deve ser confundido com uma estratégia de ensino adotada em centros universitários com tal denominação, as quais são estratégias de ensino de cunho didático, o que acontece muito em cursos de Administração, por aproximar a sala de aula das empresas; 3- Não é estudo exploratório: nem todos estudos de caso são de cunho exploratório; 4- Não é pesquisa qualitativa: apesar de muitos serem de abordagem quantitativa, não se pode remeter a confundir estudo de caso com apenas esta abordagem; 5- Não é análise de caso: não se resume a analisar um caso, com dados já disponíveis de um grupo, organização ou comunidade, fato ou fenômeno, mas a trabalhar no sentido de como método realizar procedimentos de planejamento, coleta, análise e interpretação de casos; e, por fim 6- Não é simulacro de pesquisa: não é inventar que se está fazendo uma pesquisa, onde critérios são aleatórios e circunstanciais, sem ligação com o objeto, mas com a conveniência do pesquisador. Tal colocação do autor nos faz percebermos a importância e o comprometimento que um pesquisador precisa ter para realizar tal metodologia de Estudo de Caso, tendo ciência de seus usos indevidos e buscando realizar com ética científica o trabalho que se propõe, quando escolhe tal viés de pesquisa.

O mais interessante, é que Gil (2009) não apenas se prende na crítica do que não é Estudo de Caso, mas apresenta para nossa reflexão o que seria verdadeiramente, e, coloca um modelo proposto para produzir conhecimento no âmbito da Metodologia de Pesquisa Científica, não o reduzindo como método ou técnica de coleta de dados. De tal modo, complementa seu

conceito pontuando suas características inerentes a tal estudo, sendo estas: A) É um delineamento de pesquisa: não sendo confundido com técnica, método ou outros com essência apenas em coleta de dados; B) Preserva o caráter unitário do fenômeno estudado: a unidade caso é vista de maneira ampla e complexa, como um todo; C) Investiga um fenômeno contemporâneo: mesmo considerando diversos elementos condicionais históricos o objeto é de ocorrência no momento que se realiza a pesquisa; D) Não separa o fenômeno do seu contexto: difere de outras linhas, pois não se limita por variáveis, por exemplo, sendo flexível; E) É um estudo em profundidade: neste tipo de estudo os elementos de coleta, como entrevistas e outros, não são tão estruturados, como forma de obter maior profundidade; F) Requer utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados: ou seja, busca utilizar técnicas de coletas e múltiplas fontes para conseguir dar conta de sua necessidade de olhar o caso de maneira holística.

Nesta tese, realizamos o estudo de dois casos bastante peculiares, um na Universidade Aberta de Portugal, com os alunos do curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning, a qual é referência única de ensino público e tem grupo de pesquisa na área de avaliação da aprendizagem online, bem como o curso no Consórcio CEDERJ/UERJ, este último de Licenciatura em Pedagogia à Distância. Ambos têm grande relevância por seu destaque com atuação numa perspectiva paradigmática de EOL, com pressupostos de interatividade como elementos da avaliação da aprendizagem. Realizaremos a melhor descrição dos campos e sujeitos a posteriori.

Assim, buscamos descrever e explicar os casos e suas especificidades, singularidades no nível nacional e internacional, sem buscar comparar os contextos que são bem diversos, mas dialogar com o que cada um deles pode nos auxiliar para ampliarmos o olhar para uma avaliação da aprendizagem coerente com a Educação Online, levando em consideração as partes que o compõem em cada um com o todo.

Neste sentido de ser um estudo de caso múltiplo, o autor coloca que “tentar usar um projeto de dois casos é um objetivo valioso, portanto, comparado com a realização de um estudo de caso único” (YIN, 2010, p. 46). Sabemos que quanto mais casos menor o nosso poder de descrição aprofundada dos mesmos, mas escolhemos os dois, mencionados anteriormente, por serem bastante significativos para nossa questão de pesquisa e que eram situações plurais, mas que muito poderiam nos auxiliar a analisar o complexo objeto de estudo que temos.

Além disto, a maioria dos pesquisadores, de acordo com Creswell (2014), buscam não generalizar um caso para outro, em virtude dos contextos serem diferenciados, e em estudos de casos múltiplos ele nos fala que

[...]Quando são escolhidos múltiplos casos, um formato típico é fornecer primeiro uma descrição detalhada de cada caso chamada de **análise dentro do caso**, seguida por uma análise temática entre os casos, chamada de **análise cruzada**, bem como **asserções** ou uma interpretação do significado do caso (CRESWELL, 2014, p. 89 grifos do autor).

Assim, fizemos um estudo intrínseco de cada caso, analisando dentro dos casos, aprofundando seus elementos peculiares e, que nos ajudaram a compreender nosso objeto problema de pesquisa e, possíveis indicações para resolver a questão central. Entercruzando os temas que transversalizavam nosso debate acerca da Avaliação da Aprendizagem Online tivemos, a posteriori, a ousadia de realizar uma generalização analítica (STAKE, 2010), por meio de nossa proposta de avaliação interativa-mediadora, a qual segundo Yin (2010), pode gerar proposições teóricas que podem ser aplicadas em contextos outros. Tal ação, faz o Estudo de caso tentar sair da crítica ao mesmo de que seus resultados nem sempre podem ser generalizados e da questão de como aplicar os seus resultados, pretendendo evadir “da lógica que rege o desenho da pesquisa não é a da amostragem, mas a da replicação” (ALVEZ-MAZZOTI, 2006, p. 10).

Portanto, coadunamos com o consenso científico que conceitua o Estudo de Caso Qualitativo, que tal tese se centra, como uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, com critérios definidos de maneira predeterminada, que se utiliza de variedade de fontes de coleta de dados, e que, por síntese, propõe a gerar uma visão holística do (s) fenômeno(s) que se coloca para estudo (ALVEZ-MAZZOTI, 2006, p. 14).

Uma de nossas grandes dificuldades foi definir o que descrever e explicar dos casos, uma vez que as práticas avaliativas de ambos os campos eram diferenciadas, complexas e de bastante riqueza, e isso Creswell (2014) coloca também como desafio, que se retrata não apenas da ou das escolhas dos casos, mas “decidir as fronteiras do caso”, ou seja, modos de fazer com que o caso seja descrito em sua essência mais importante, para que possa ser delimitado de maneira coerente em virtude de fatores como tempo, eventos e processos dos casos.

Assim, tal Metodologia do Estudo de Caso não é simplista e, sendo assim, cabe a nós não banalizar a mesma, buscando relatar este tipo de estudo de maneira minuciosa, crítica, articulada, coerente com seus preceitos e características. É preciso analisar os casos em sua complexidade, olhando para o todo não como soma das partes, não desconsiderando sua multirreferencialidade, sua imersão em um contexto sócio-cultural, não perdendo a capacidade de dialogar com a área de objeto de estudo. Além disto, é de responsabilidade e inerente a todo pesquisador realizar o exercício de trazer contribuições à ciência a partir de sua autoria, ousadia e criticidade.

É importante salientar, que apesar do método ser Estudo de caso, tivemos uma pesquisa profundamente etnográfica, mas não em seu sentido complexo, pois de acordo com o conceito de etnografia ela se retrata como uma imersão completa, complexa, no processo em que os casos estão acontecendo, não apenas observando e relatando o fenômeno, mas realizando críticas, em que o pesquisador participa de modo ativo com o objeto do conhecimento (CRESWELL, 2014), e isto não foi realizado, pois realizamos os estudos de casos com os campos já iniciados, em suas disciplinas, o que impossibilitou esta imersão mais ativa e que conduz a intervenção da pesquisadora nos campos.

6.3 Percurso da Pesquisa e seus Estruturantes

Em nosso estudo, inicialmente escolhemos tomar como campo de investigação o ambiente virtual de cursos de Licenciatura à distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Pedagogia, Matemática, História e Geografia, de diversas regiões do Brasil, onde construímos critérios para tal seleção dos cursos. Tivemos por escolha os cursos de Licenciatura por entendermos sua importância, por formar os futuros docentes que irão atuar neste contexto educativo cibercultural. Além disto, escolhemos a UAB por ser um marco na Educação a Distância no Brasil, desde 2006, oferecendo cursos a distância de graduação gratuito em parceria com universidades públicas, e com ênfase na formação de professores para a Educação Básica, buscando interiorizar o ensino superior no país.

Definido o foco nos cursos de licenciatura, partimos para a escolha de quais cursos e áreas do conhecimento iríamos adentrar, e assim, imergimos no e-MEC³⁴ no intuito de conhecermos que cursos existem no cenário nacional na modalidade à distância. Realizamos uma busca avançada, a qual permitia que filtrássemos os cursos de acordo com os critérios estabelecidos. Assim, selecionamos o critério de busca por cursos de graduação, modalidade à distância, licenciatura e que estivessem em atividade e teríamos como sujeitos coordenadores, professores e alunos dos referidos curso, onde iríamos acompanhar os mesmos em suas interações no ambiente virtual e realizar entrevistas e/ou questionário com os mesmos.

Ao final, tínhamos vinte cursos distribuídos por região, adentramos o site das universidades para mapear os planos de cursos de tais instituições, para visualizar se o processo de avaliação da aprendizagem na modalidade online era considerado a partir dos preceitos da

³⁴ O cadastro e-MEC é um site que contém a base de dados oficiais e única de informações relativas às Instituições de Ensino Superior e cursos de Graduação do Sistema Federal de Ensino (<http://emec.mec.gov.br>).

interatividade, bem como associar o critério antiguidade. A maioria das instituições não dispunha no site os planos de cursos, e assim, tivemos que enviar e-mail para diversas instituições solicitando tal documento, trabalho este que resultou em um quantitativo mediano de planos analisados, uma vez que muitas instituições não nos deram feedback aos e-mails enviados. Contudo, ao final tínhamos 4 cursos que selecionamos para um pré-teste e que tratavam no seu plano de curso da avaliação da aprendizagem online, mas ao entrar em contato com a Coordenação dos mesmos para pleitear aceitação do estudo, tivemos poucos retornos, e assim, os lócus não se abriram como esperávamos.

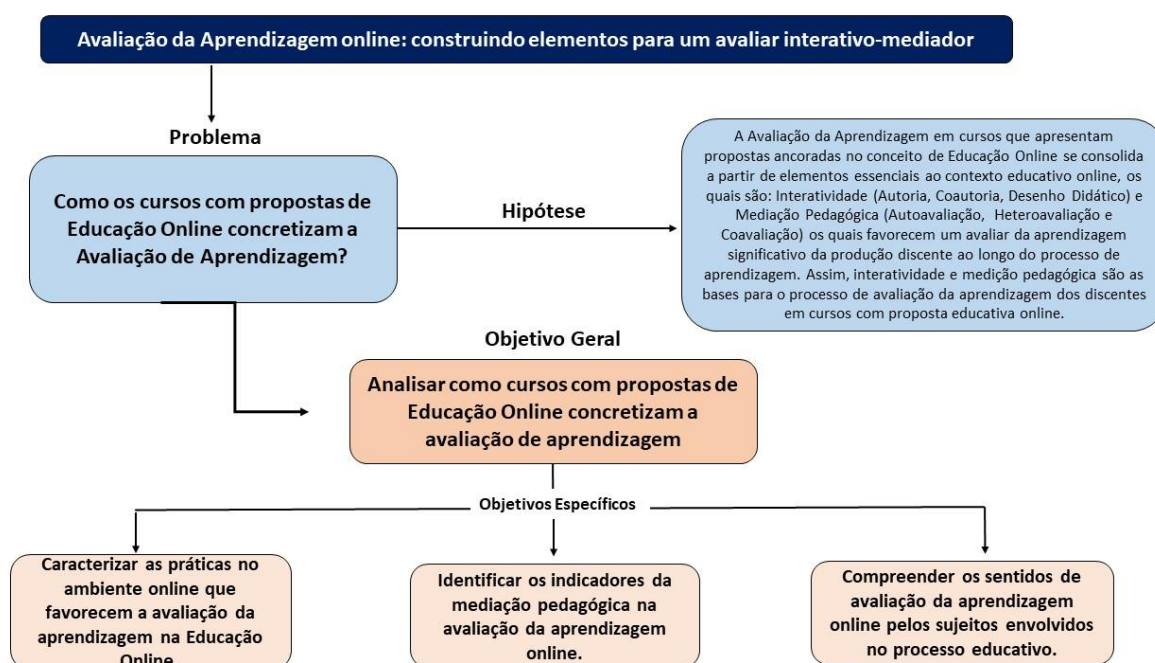
A dificuldade de abertura ao campo de pesquisa nos fez refletir primeiramente sobre as motivações para tal situação. Podemos inferir que para além das dificuldades de tempo dos sujeitos, alegadas por estes em e-mails, percebemos uma certa resistência à abertura das instituições que fazem a UAB, talvez por ainda estarem buscando caminhar no fazer de tal modalidade, e assim compreendendo ainda a sua essência e possibilidades. Esta significação do campo fez com que repensássemos a nossa epistemologia teórica e metodológica, o que foi um processo bastante construtivo, pois percebemos que estávamos num caminhar que possivelmente não seria exitoso.

Desde o iniciar da pesquisa receávamos não conseguir encontrar no campo de pesquisa propostas práticas de avaliação da aprendizagem dos discentes que considerassem a interatividade como elemento central, por sabermos que a maioria dos cursos online ainda se encontra embasada por uma perspectiva de EAD, de educação de massa. Portanto, sabíamos do obstáculo que seria encontrar no campo práticas avaliativas inovadoras e que pudessem nos ajudar a avançar na criação de elementos para direcionar os professores que atuam na perspectiva de Educação Online, no que tange às suas práticas avaliativas.

Esse movimento de negativa do campo nos levou para busca de possibilidades de campos com pessoas de nossa rede de relacionamento nas universidades, evidentemente ainda com o desafio de localizar algum curso que trabalhasse na perspectiva da interatividade como elemento central da Avaliação da aprendizagem dos sujeitos online. Neste sentido, encontramos duas possibilidades bastante animadoras, uma no Brasil e outra em Portugal, onde fizemos os contatos e fomos aceitos para realizar a pesquisa. Tínhamos o desejo de então, realizar uma pesquisa que coadunasse com os pressupostos da Educação Online, que evadisse da ação clássica de constatar realidades, que nem sempre consegue responder à complexidade e à novidade do cenário online, nem possibilitar ousadia, a partir da construção de novas realidades com os sujeitos praticantes culturais, que era a Metodologia de Pesquisa-formação na Ciberultura, mas que também tivemos que abandonar a mesma.

Para chegarmos a estes elementos estruturantes, que mostraremos a seguir, tivemos um caminhar de mudanças na pesquisa, em todos os sentidos como vimos, desde o campo de estudo à metodologia, enfim, a toda formatação do estudo. De tal modo, os elementos centrais da pesquisa, tema, problema, a hipótese e os objetivos, depois de todos estes obstáculos, estão explanados a partir da imagem a seguir:

Figura 3 - Elementos Estruturantes da Pesquisa



Fonte: Elaboração Própria.

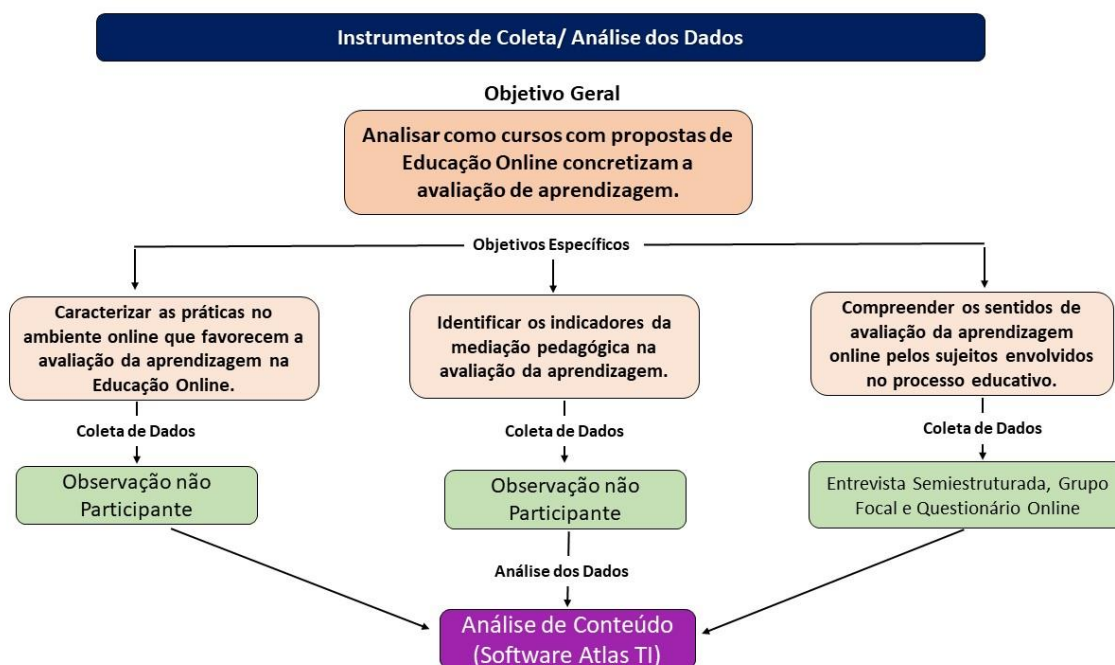
Portanto, temos como metodologia o Estudo de Casos Múltiplos, utilizando de técnicas de coleta de dados a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas de modo virtual com os docentes responsáveis pelas disciplinas, com as tutoras virtuais da disciplina do campo UERJ e sua culminância com Grupo Focal Presencial, uma vez que o campo UA não tinha tutoria virtual e questionário com os discentes de ambos os cursos. No próximo subcapítulo descreveremos melhor os nossos campos, sujeitos e procedimento de trabalho para coleta de dados interligados a cada objetivo e recurso metodológico utilizado.

6.3.1 Elementos de Construção de Coleta e Análise dos dados

Para nossa construção dos dados utilizamos instrumentos de pesquisa diferenciados partindo de cada objetivo específico e relacionando com a técnica de coleta de dados e a forma

de análise dos mesmos, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 4 - Objetivos da Pesquisa e Relacionar com os Instrumentos de Construção e Análise dos Dados



Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado no subcaptítulo 5.2, realizamos o método do Estudo de caso, já explicado anteriormente. Realizamos observação não participante das disciplinas tanto para conseguir atender ao objetivo primeiro, de caracterizar às práticas avaliativas online, bem como o segundo, de identificar os indicadores de Interatividade e Mediação Pedagógica online, onde utilizamos respectivamente o aparato teórico de Silva (2014a) e Masetto (2017), este último adaptado pelos autores.

De modo a coletar os dados do terceiro e último objetivo, de compreensão dos sentidos da avaliação da aprendizagem online pelos sujeitos envolvidos no processo, utilizamos de três técnicas: Entrevista semi-estruturada com os professores dos cursos pesquisados, Grupo focal com os docentes do Campo CEDERJ/UERJ e com os alunos dos cursos realizamos Questionário, o qual foi realizado de modo virtual no Google formulário com perguntas abertas e fechadas.

Acerca da entrevista, segundo Roesch (1999, p. 159), o objetivo primário é “entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente a partir das suposições do pesquisador”. Neste trabalho foi utilizada

a tipologia de entrevista semiestruturada, ou seja, onde "o pesquisador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada" (MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 180), sendo ainda considerada como entrevista focalizada, onde

Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Por isso, são necessários habilidade e perspicácia por parte do pesquisador. Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta (ANDER-EGG, 1978, p. 110 apud MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 180).

Percebemos a importância deste tipo de entrevista coadunando com o olhar de Roesch (1999, p. 160), que coloca que as “perguntas abertas em entrevistas evitam influência do pesquisador sobre as respostas”. As entrevistas tiveram como sujeitos a professora do campo UA, o coordenador de disciplina do campo CEDERJ/UERJ e suas 4 tutoras virtuais, consideradas professoras. As entrevistas foram realizadas de modo online, com agendamento prévio com todos os sujeitos separadamente, ocorrendo em todo de 1 hora e por meio da interface Skype.

Realizamos um Grupo Focal no prédio CEDERJ/UERJ no Rio de Janeiro, no dia 05 de junho de 2018, das 19:00 às 21:00 horas, presencialmente, em uma sala disponibilizada pela direção da EAD/CEDERJ, e apenas com as docentes (tutoras virtuais)³⁵ da disciplina Educação a Distância. Na ocasião, as docentes assinaram o termo de compromisso autorizando o uso dos dados que foram gravados em áudio apenas, pois as mesmas não deram permissão para gravação em vídeo.

Sendo uma “técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico” (BACKES et al., 2011, p. 438), que no caso foi a avaliação da aprendizagem online na disciplina mencionada. Ainda segundo o autor, esta técnica vem sendo utilizada de modo

Explorar as concepções e experiências dos participantes podendo ser usada para examinar não somente o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e por que pensam assim. O Grupo Focal pode facilitar, ainda, a discussão de temas que normalmente são pouco explorados, ou até mesmo evitados, visto que tendem a gerar comentários mais críticos, e os participantes mais extrovertidos, geralmente conseguem envolver e estimular os demais (BACKES et al., 2011, p. 439).

³⁵ Porém, denominadas professoras pelo Coordenador da disciplina, o professor Marco Silva.

Assim, dentro de um momento em uma roda de conversa sobre os temas que não foram tão ressaltados nas entrevistas individuais, enquanto moderadora do grupo, busquei que as docentes se sentissem à vontade para debater de modo direcionado, mas livre nas suas opiniões. De acordo com Morgan (1997) o moderador tem este papel de facilitar o debate e sua ênfase está no jogo das interinfluências entre as docentes sobre os temas tratados, e salienta que a análise deste se foca no grupo.

Há diversas classificações entre os autores para os grupos focais, mas coadunamos com o olhar diferenciado de Morgan (1997) entre três modalidades, que irá está relacionada isolada ou ao mesmo tempo com outras técnicas e métodos de pesquisa. As modalidades são: 1-grupo auto-referentes, que são a fonte de dado principal, 2-Grupo focal como modo complementar de técnica, sendo o grupo usado como estudo preliminar, e a 3-Grupo Focal como multi-métodos qualitativos, que foi o caso desta tese, pois integrou os resultados com outras formas de coleta de dados como a observação não participante e as entrevistas em profundidade. Vale salientar que ele ainda enfatiza que, sendo utilizado após entrevistas individuais, auxilia no confronto das opiniões e deixa mais claro as opiniões individuais.

Por fim, como modo de proceder no Grupo focal, Barbour e Kitzinger (1999) coloca alguns pontos que pensamos antecipadamente para que sua finalidade pudesse ser alcançada, e assim, preparamos a ambiência em um espaço de conhecimento de todas e fácil acesso, recebemos as participantes com um clima motivador e confortável, disponibilizando lanche, água, café e por fim, nos reunimos e solicitamos à autorização para utilizar o artefato gravador, sem falar que tratamos de cuidar do tempo de duração, para que o grupo não ficasse esgotado da discussão.

Utilizamos com os discentes como forma de compreender sua visão dos processos avaliativos das disciplinas online o Questionário, que é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas, e onde o pesquisador não deve estar presente, e tem em média 25% de respostas (MARCONI: LAKATOS, 2016). Os autores colocam que eles devem ser respondidos por escrito e devolvido ao pesquisador, contudo, como estamos na Cibercultura, o artefato tecnológico que utilizamos foi o formulário do Google docs, e, portanto, recebemos por meio virtual a devolutiva dos alunos. Conforme colocam os autores, enviamos aos alunos no formulário uma nota explicativa do objetivo, importância da pesquisa e resposta dos mesmos, para que se motivasse a participar, e assim o fizemos enviando mais de uma vez e solicitando apoio dos docentes de cada campo de estudo nesta ação, uma vez que realizamos a posteriori do término das disciplinas.

Para analisar as disciplinas tivemos como guia indicadores de Interatividade (SILVA, 2014a) e Mediação Pedagógica (MASETTO, 2017), sendo este último adaptado, ambos presente nos respectivos quadros 7 e 16.

Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo, a qual é definida por Bardin (2016) como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações” e que se utiliza tanto de procedimentos sistemáticos quanto objetivos para descrever os conteúdos das mensagens, o que não é de todo suficiente para caracterizar a análise de conteúdo. De acordo com a autora, “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

A análise de conteúdo se organiza de maneira processual por três polos cronológicos: 1- Pré análise; 2-A exploração do material e 3-O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A Pré-análise é a fase de organizar os materiais que serão analisados, que já nos dão indícios iniciais. Este momento é composto de 4 etapas: 1-Leitura flutuante, onde o pesquisador realiza a coleta, leitura dos documentos e compreensão dos mesmos; 2- Escolha dos documentos, em que se escolhe o que será analisado; para que possibilite tanto a fase 3-Formulação de hipóteses e objetivos e a 4-Referências dos índices e elaborar os indicadores, os quais são os recortes das citações importantes dos documentos de acordo com os objetivos. Nesta etapa da pré análise realizamos a preparação dos documentos para inserir no Software Atlas Ti, editando de modo a facilitar a mesma.

A segunda etapa de explorar o material didático é o trabalho de forma trabalhosa com os dados para identificar as: A-Unidades de registro e significação (que foi o tema em nosso caso) que serão fundamentais para a codificação dos dados, tendo a B-Unidade de contexto (serve de compreender as unidades de registro e significação exata das mensagens).

Por fim, na terceira e última etapa foi o momento de busca dos resultados, inferir o que estes diziam e realizar a interpretação dos dados qualitativos buscando um esforço analítico duplo, que foi “entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (CÂMARA, 2013, p. 182). É este o momento chave

da pesquisa de intuir, analisar criticamente e propor a partir destas (BARDIN, 2010), bem como criar as redes de análise no Software Atlas Ti com suas tabelas de coocorrências³⁶.

6.3.2 Campos e Sujeitos da Pesquisa

O campo de pesquisa no contexto brasileiro foi o curso de graduação em Pedagogia a distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a qual faz parte do consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), na disciplina Educação a Distância. O campo de pesquisa de Portugal foi o curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning da Universidade Aberta de Portugal (UA-PT) na disciplina Avaliação em Elearning.

O consórcio Cederj foi criado desde 2000 e tem na atualidade mais de 45 mil discentes matriculados em seus 15 cursos de graduação online, integrando as sete seguintes instituições públicas de ensino superior: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

A UERJ é uma instituição criada a partir do decreto de 4 de dezembro de 1950 que a define como herdeira da primeira Universidade do Distrito Federal (UDF), que foi criada em 1935 por Anísio Teixeira. A posteriori deste nome a mesma foi intitulada Universidade do Estado da Guanabara e apenas em 1960 é denominada Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é uma das principais universidades do cenário brasileiro por concretizar um Ensino Superior com qualidade, por ter uma relevante produção científica bem como por ser a maior em números de projetos de extensão universitária voltados à promoção da cultura e prestar serviços à população.

A presente universidade a partir do ano de 2002 e como forma de interiorizar o ensino superior público e de qualidade no país adentra ao consórcio Cederj/ Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), e no ano de 2008 se insere também no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB³⁷). Oferece na

³⁶ Que são segundo Bardin (2016) presença concomitante de duas ou mais unidades de registro em unidades de contexto e que permite analisar a associação, equivalência ou oposição entre elas, e destacamos as que mais foram pertinentes ao objeto de estudo.

³⁷ A criação de seus cursos a distância se deu a partir de múltiplas reuniões realizadas na Fundação CECIERJ com Sub-Reitores (as) de graduação e de Diretores (as) de Unidades Acadêmicas das Instituições de Ensino Superior

atualidade cursos de licenciaturas e bacharelados bem como Programas de Pos-graduação *stricto sensu* em diversas áreas do conhecimento tanto na modalidade presencial como a distância, tendo alguns de cursos como referência no Brasil e no exterior.

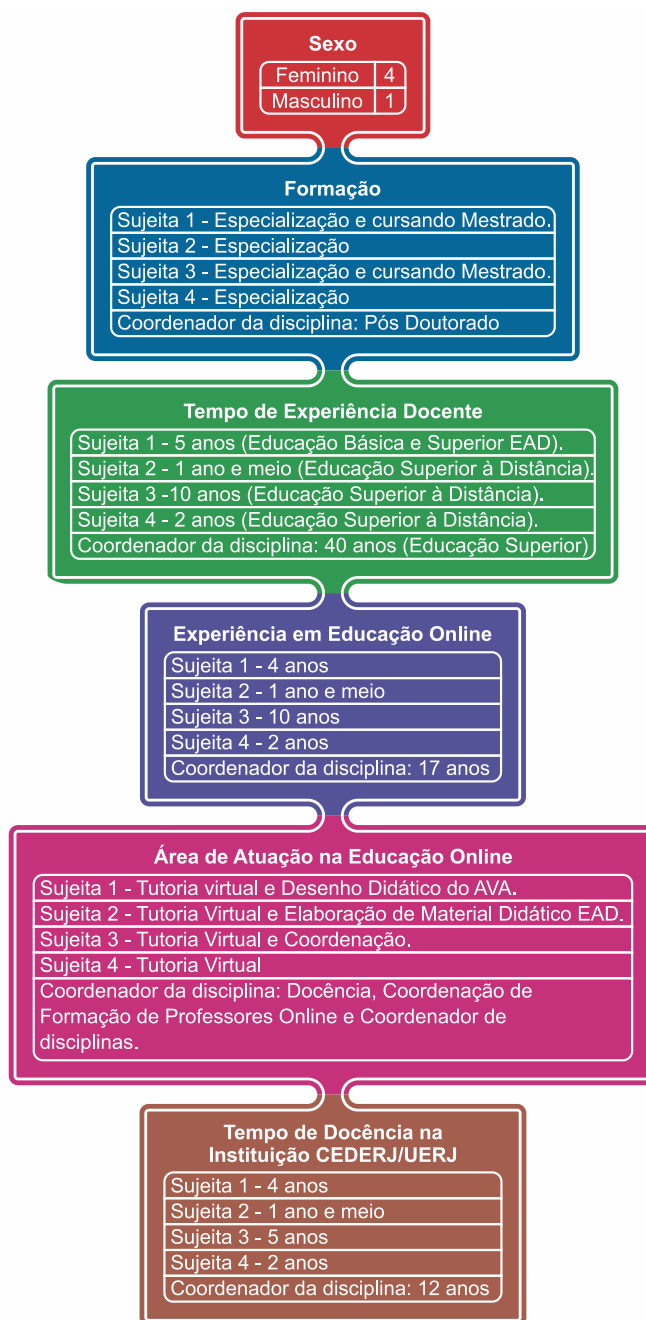
A disciplina que acompanhamos é a intitulada "Educação a Distância" e faz parte, conforme mencionado anteriormente, do curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/UAB/CEDERJ. A presente disciplina é obrigatória do curso, com carga horária de 60 horas, e tem a participação de estudantes dos 7º e 8º períodos, apesar da mesma está disposta na matriz do curso no 8º período, porém sem pré-requisito para cursar a mesma. Ao todo são 352 alunos partícipes oriundos de 12 polos³⁸, todos localizados no Estado do Rio de Janeiro. A disciplina é coordenada por um dos grandes teóricos que tratam do tema da interatividade na Educação Online, o Prof. Dr. Marco Silva, em sintonia com outros 4 docentes da UERJ, cada qual acompanhando no ambiente virtual 3 polos.

Os sujeitos de pesquisa, portanto, serão as docentes e coordenador da disciplina mencionada, e a abaixo podemos visualizar os perfis dos mesmos:

Públicas do Rio de Janeiro. Posteriormente, a tais discussões a Instituição de Ensino Superior implantou seus polos em parceria com as prefeituras (UERJ, 2015).

³⁸Angra dos Reis, Belford Roxo, Itaguaí, Magé, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Resende, Rocinha, São Pedro da Aldeia e Três Rios.

Infográfico 1 - Perfil dos Docentes Campo CEDERJ/UERJ



Fonte: Elaboração Própria

A ementa da disciplina de graduação, “Educação a Distância”, permeia o debate a partir dos seguintes conteúdos curriculares: As modalidades “a distância” e “online”, seus desafios e suas possibilidades; História e evolução; A legislação a partir da LDB; Políticas de educação não presencial no Brasil; Docência e aprendizagem; Avaliação da aprendizagem; A dinâmica dos ambientes virtuais de aprendizagem em suas ferramentas e interfaces; A resistência à

educação não presencial; A produção de material didático para meios analógicos e digitais; e por fim A gestão de profissionais e equipes interdisciplinares (UERJ, 2014).

O campo de pesquisa de Portugal foi o curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning (MPEL) da Universidade Aberta de Portugal (UA-PT) na disciplina Avaliação em Elearning. Partindo para os sujeitos da pesquisa, no contexto da UA foram os discentes e a docente da disciplina, sendo esta a Prof. Dr. Lúcia Amante, que é uma das autoras da framework de Avaliação Alternativa Digital, trabalho este oriundo de sua participação no Laboratório de Educação a Distância e Elearning (Le@d), e que tem muito a nos acrescentar por visualizar o universo do nosso objeto de estudo. A participação dos mesmos contribuirá para que possamos identificar os sentidos da avaliação da aprendizagem da aprendizagem destes sujeitos envolvidos nos cursos online. Acerca do perfil da docente segue o mesmo abaixo:

Infográfico 2 - Perfil da Docente Campo UA



Fonte: Elaboração Própria

Buscamos com tal imersão em ambos os campos ampliar nosso olhar sobre a avaliação da aprendizagem online destas duas práticas inovadoras e que considera a interatividade como um elemento central na avaliação da aprendizagem, o que nos dará suporte para pensar novas formas de se fazer avaliação em EOL.

6.3.3 Plano de Estudos na Universidade Aberta de Portugal e Visita Técnica UNED

Compreendendo a importância e riqueza de intercâmbios acadêmicos estamos a realizar como forma de aprofundarmos nosso olhar sobre o objeto da pesquisa um plano de estudos na Universidade Aberta em Portugal. Tal imersão neste contexto possibilitará ampliar a base teórica da presente tese a partir da participação no Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D)³⁹, dentro do eixo I intitulado Educação Aberta e a Distância e Elearning: modelos, tendências e impactos na sociedade em rede. Nesse eixo de investigação estamos iniciando o acompanhamento do projeto @assess 2.0- Avaliação Alternativa Digital de Competências, o qual se dá como continuidade ao projeto @ssess-Elearning e Avaliação no Ensino Superior (@ssess.he)⁴⁰, que teve duração de 2010 a 2013, e apresentou como resultados um conjunto 4 dimensões (autenticidade, consistência, transparência e praticabilidade) cada qual com seus respectivos critérios, os quais dão base para a avaliação alternativa digital, tratando-se de estratégias para avaliar as competências discentes (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015, p. 12).

O projeto @assess 2.0- Avaliação Alternativa Digital de Competências está em construção e dará continuidade ao debate e investigação do avaliar no online, apresentando objetivos diversos, de modo a aprofundar o modelo de avaliação digital proposto em sua primeira versão referida anteriormente.

No que tange a Universidade Aberta de Portugal a mesma se tornou, desde o ano de 2008, uma instituição europeia de referência, no domínio avançado do Elearning e da aprendizagem online, através do reconhecimento de seu modelo pedagógico virtual, assim, é considerada uma das mais avançadas no que tange a metodologias e tecnologias de ensino a distância no âmbito europeu, uma vez que em Portugal é a única Universidade Portuguesa de

³⁹ Sediado na Universidade Aberta de Portugal, o LE@D consolida-se como uma unidade de investigação em Educação Aberta e a Distância e Elearning na Sociedade em Rede, que integra a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FTC). Tem como objeto de investigação os atores, os processos, e as infraestruturas em Educação Aberta e a Distância e Elearning, em suas formas educativas formal e não formal, em contextos de inovação e mudança, nacionais e internacionais, e também processos e fenômenos socioculturais emergentes na sociedade em rede (<http://lead.uab.pt>).

⁴⁰ As bases que fundamentam tal projeto pode ser acesso no site http://lead.uab.pt/?page_id=810.

Ensino a Distância. Objetivando ampliar a aprendizagem, o olhar sobre meu objeto de pesquisa em âmbito internacional, compreender como funciona teórica e praticamente este modelo de avaliação alternativa digital, a presente imersão na universidade foi fundamental para a construção/ressignificação de minha tese. Portanto, tal ação auxiliou no repensar do paradigma avaliativo da aprendizagem online no cenário brasileiro, que urge um olhar diferenciado sobre tal temática, tanto no prisma teórico quanto prático, principalmente.

Esta parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Aberta de Portugal possibilitou a abertura de novas teias, novas redes de pesquisa entre os professores e alunos de ambas instituições, o que é de grande interesse destas, além de ser um grande ganho para o Programa de Doutorado Edumatec, especificamente, no que tange ao aumento de parcerias a partir de tal cooperação internacional, produção de conhecimento e colaboração em projetos desenvolvidos por estas instituições. No quadro a seguir descrevemos o nosso plano de trabalho ocorrido na presente instituição:

Quadro 17 - Plano de Trabalho na Universidade Aberta de Portugal

2017	ATIVIDADES
Abril	Aprofundamento Teórico sobre a Avaliação da Aprendizagem no cenário Internacional
Maio	Participação no projeto @assess 2.0- Avaliação Alternativa Digital de Competências, a partir do acompanhamento da discussão e produção científica do grupo bem como participação em eventos e atividades do mesmo. Elaboração de Capítulo Teórico Acerca da Avaliação da Aprendizagem Online
Junho	Participação no projeto @assess 2.0- Avaliação Alternativa Digital de Competências, a partir do acompanhamento da discussão e produção científica do grupo bem como participação em eventos e atividades do mesmo. Visita técnica a UNED- Espanha para compreender como a avaliação da aprendizagem se consolida nesta instituição e que práticas eles têm desenvolvido.
Julho	Participação no projeto @assess 2.0- Avaliação Alternativa Digital de Competências, a partir do acompanhamento da discussão e produção científica do grupo bem como participação em eventos e atividades do mesmo. Escrita de Relatório acerca das atividades desenvolvidas no grupo de estudo e na visita técnica bem como os resultados alcançados e socialização com o grupo de estudo. Finalização do Capítulo Teórico da Avaliação da Aprendizagem Online

Fonte: Elaboração Própria.

No período de 26 a 30 de Junho de 2017 foi realizada visita técnica na UNED, que é uma das pioneiras em EAD, com mais de 40 anos de atuação. Tal relatório de visita e entrevista com docente se encontra catedrática se encontra no Apêndice A.

7 ANÁLISE DE DADOS

O capítulo está organizado dentro da seguinte teia estrutural de tratamento dos dados: Análise do Campo UA-PT (Documentos Institucionais, Análise da Unidade Curricular Avaliação em Elearning, Concepções dos Sujeitos sobre o Processo Avaliativo e Considerações sobre o Caso). Análise do campo CEDERJ/UERJ com a mesma sequência dos elementos anteriores; e, findando com Indicadores para uma Avaliação Interativa-mediadora da aprendizagem na Educação Online.

A Avaliação Interativa-mediadora da Aprendizagem na EOL é uma proposição que emerge dos estudos dos casos citados, dialogando com a revisão da literatura nacional e internacional, com o recorte teórico da pesquisa e, principalmente, com a autoria/coautoria dos autores, a partir de uma criação embasada no pensamento complexo (MORIN, 2015), o qual compreendemos ser a contribuição central desta tese, e com a qual dialogaremos para construir/desconstruir/reconstruir como processo incessante do ir e vir da ciência, que é cíclica e deve dialogar com as diversas realidades educativas existentes nos contextos sócio-culturais multirreferenciais, e portanto, não se propõe como um modelo de avaliação da aprendizagem online no sentido acabado, mas um labirinto inicial que se coloca a desbravar e a novas descobertas.

7.1 A Universidade Aberta de Portugal: Estudo de Caso na Unidade Curricular Avaliação em Elearning

O presente tópico objetiva detalhar os documentos institucionais principais que regem a Educação Online na Universidade Aberta, pois para a compreensão do nosso objeto de estudo, que é a avaliação da aprendizagem online, precisamos imergir as bases educacionais, histórico-culturais, filosóficas e reflexos práticos que dão base à unidade curricular estudada.

Desta maneira, os documentos que detalharemos a seguir serão: o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta e o Guia de Curso do Mestrado em Pedagogia do Elearning.

7.1.1 Documentos Institucionais da Universidade Aberta de Portugal

Iremos analisar neste subcapítulo os documentos institucionais que deram direcionamento ao trabalho pedagógico na UA-PT e, especificamente no que tange a avaliação da aprendizagem dos discentes, e para tal temos dois documentos: O Modelo Pedagógico

Virtual da Universidade Aberta e o Guia de Curso do Mestrado em Pedagogia do Elearning. O primeiro documento é o que trataremos a priori, pois representa o Projeto Pedagógico da Instituição, e, portanto, tem os aspectos que precisam ser considerados em todos os níveis educativos. O segundo documento trata do Projeto do Curso que analisamos, o qual foi o MPEL, e assim, o mesmo traz algumas singularidades de tal nível educativo que não estão presentes no primeiro documento.

7.1.1.1 Modelo Pedagógico da Universidade Aberta de Portugal

A Universidade Aberta de Portugal, criada no ano de 1988, situada em Lisboa, faz parte da rede Pública de Ensino Superior Portuguesa, sendo a única instituição de Ensino Superior pública a Distância no país.⁴¹ Reconhecida por sua qualidade e prêmios diversos ganhos, desde o ano de 2008 é considerada referência na Europa no domínio avançado do Elearning e aprendizagem online a partir do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual, que se encontra no Anexo A deste trabalho. Disponibiliza cursos em níveis de Graduação, apenas licenciaturas, Mestrado, Doutorado e cursos de pós-graduação⁴² e para o público de todo o mundo.

Denominado como “Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro”, contendo 112 laudas, foi elaborado em 2006 por uma equipe de docentes e investigadores da UA-PT, constitui uma inovação, pois é a primeira vez que uma universidade portuguesa toma por decisão disseminar uma metodologia de ensino e aprendizagem totalmente online. O modelo tem um olhar diferenciado do ensino superior pois em seu esboço se preocupa com a integração social e comunitária dos estudantes, acompanhamento personalizado da aprendizagem e respeito às singularidades do contexto de cada discente. Portanto, a universidade é repensada no sentido de ser um espaço para além de criação, conservação e disseminação do saber, mas uma universidade na rede, o que significa que não deve apenas se centrar na formação dos alunos de seu país, mas de qualquer parte do mundo, o que eles tratam como uma necessidade da universidade do futuro. O modelo é um instrumento ativo de construção de uma inclusão digital da comunidade acadêmica mundial.

Apresenta uma base epistemológica de Educação a Distância diferenciada da EAD do modelo industrial - que é focada na distribuição de materiais de aprendizagem ao aluno,

⁴¹ Dados retirados do site da UA-PT: <http://portal.uab.pt/>

⁴² De acordo com o contexto europeu a nomenclatura se dá por ciclos de estudos sendo: 1º ciclo (Graduação), 2º ciclo (Mestrado), 3º ciclo (Doutorado) e Aprendizagem ao longo da vida (pós graduações).

possibilitando apenas interação aluno-conteúdo - e tem como pressuposto um modelo centrado no desenvolvimento de competências e com recurso integral das novas tecnologias da informação e comunicação, favorecendo um comunicar bidirecional entre professor-alunos, estudante-estudante, enfim, tanto concretizando a comunicação de um-para-um, um-para-todos e muitos-para-muitos. Tal transição de paradigma comunicacional se coloca não apenas como exigência das necessidades da sociedade atual, com o emergir de novas tecnologias, mas também para atender às demandas do espaço europeu de ensino superior.

A UA-PT faz parte do Processo de Bolonha⁴³, declaração assinada em 19 de junho de 1999 na cidade de Bolonha-Itália, entre os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, dentre ele Portugal. Tal documento é um marco histórico para o continente no sentido de estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior⁴⁴ de forma

[...] coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2005, p. 1494).

O documento salienta ainda que a mudança se dará no sentido de concretizar um Ensino Superior que modifique o paradigma formativo dos alunos para que haja globalidade de atividades e desenvolver de competências necessárias à atuação profissional, levando em consideração também a evolução do saber e interesses individuais e coletivos.

De tal forma, há uma preocupação especial em se adequar o processo de ensino aprendizagem aos conceitos e demandas atuais e ao contexto do digital em rede, tornar o ensino superior mais atrativo ao aluno e interesses da sociedade e, por fim, a consideração do conhecimento como bem universal, com abertura a outros países. Tudo isto requer ultrapassar

[...] os métodos e as tarefas instrucionais, requer adopção de posturas pedagógicas que comprometam o estudante a ser um participante activo, a desenvolver competências metacognitivas (aprender a aprender), a adoptar

⁴³ Os objetivos centrais do Processo de Bolonha são: Adoção de um sistema de graus de fácil equivalência e implementar suplemento ao diploma; Sistema baseado em fases principais (pré licenciatura e a pós licenciatura); Estabelecimento de sistema de créditos; Incentivo à mobilidade de estudantes e professores; Incentivo à cooperação Europeia para garantia de qualidade a partir de critérios e metodologias comparáveis; Promoção das dimensões no nível europeu no sentido de desenvolvimento curricular, cooperação entre as instituições para circulação de pessoas e programas integrados de estudo, estágio e investigação. A cada 2 anos há encontro dos ministros educacionais dos países para acompanhar, supervisionar e ajustar os objetivos. Acesso a mais informações http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf link:

⁴⁴ É importante salientar que a ideia de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior no sentido promover a mobilidade de cidadãos, empregabilidade e desenvolver a competitividade internacional do próprio sistema de ensino europeu advém dos princípios fundamentais lançados no documento Magna Charta Universitatum de Bolonha, de 1988 bem como dos da Declaração de Sorbonne, elaborada em 25 de maio de 1988 na Universidade de Sorbonne em Paris, os quais deram base para a construção do texto da Declaração de Bolonha.

atitudes construtivas perante a sua capacidade de auto-realização com vista à aprendizagem ao longo da vida, a tornar-se cada vez mais autónomo e capaz de interagir de modo responsável em contextos grupais (PEREIRA et al., 2006, p. 9).

As grandes linhas de força que sustentam o modelo pedagógico virtual da UA-PT são: 1- Aprendizagem centrada no estudante, 2- Primazia da Flexibilidade, 3- Primado pela interação e 4- Princípio da Inclusão Digital.

A **Aprendizagem com centro no estudante** é nada mais que o incentivo ao mesmo ser responsável pela construção do seu conhecimento e comprometido com sua comunidade de aprendizagem. Aprender se constrói a partir de atividades de cunho autónomo e colaborativo, com atividades que estimulem o aluno a refletir, criar, interagir, partilhar experiências e se sentir incluído na comunidade de aprendizagem e preparando-o para o aprender a aprender em um processo contínuo e vital. Segundo o documento cabe ao estudante gerir seu tempo de estudo, acompanhar seu processo de aprendizagem e criar comunidades de aprendizagem entre eles próprios. Neste quesito o documento coloca o emergir de uma Pedagogia Online, onde o professor precisa elaborar atividades consoantes com tornar o aluno autónomo e competente para atuar em sua futura profissão, colocando como central a interação no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo princípio, da **Flexibilidade**, tem por significado a flexibilidade de acesso à aprendizagem ao estudante (conteúdos, atividades e grupo de aprendizagem) e também ao professor para sua mediação pedagógica, e de tal forma, não há tempo específico para aprender, pois a primazia da comunicação é assíncrona, e nem há necessidade de deslocamento, uma vez que o ensino é inteiramente online. Este princípio vem como forma de atender ao perfil potencial do estudante, que é adulto e com responsabilidades sociais diversas, que podem o impossibilitar de fazer um curso que exija encontros e tempos definidos de interação, favorecendo o conciliar de sua vida pessoal e familiar com a frequência no curso. Apesar de o documento ressaltar que a interface atual de comunicação assíncrona se dá no fórum de discussão, não descarta outras possibilidades assíncronas de interação possibilitadas pela Web 2.0. Além disto, a flexibilidade se apresenta no sentido das unidades curriculares serem semestrais, como forma de se tornar de fácil execução para o aluno, há também materiais dispostos da Mediateca virtual da instituição, facilitando ao estudante o acesso à materiais de referência, hipermídias e diversos outros documentos.

O primado da **Interação** trata da importância de construir um processo de ensino e aprendizagem em que os alunos e professores dialoguem, troquem conhecimentos e

experiências e criem conhecimento colaborativamente. Assim, faz-se necessário o docente planejar atividades com foco na interação estudante-estudante, com proposição de atividades em grupo, para que haja iniciativa e envolvimento dos alunos, além de centrar no formato comunicativo assíncrono e escrito, para que se possibilite o desenvolver de capacidade de reflexão crítica, podendo também o aluno partilhar com seus pares recursos, conhecimentos e atividades. Dependendo do quantitativo de alunos e graus de ensino poderá haver, de acordo com o modelo pedagógico, níveis de interação diferenciados entre professores e alunos. A interação se destaca também na figura do docente, quer de maneira individual ou em grupo, o qual deve participar ativamente com mensagens na classe virtual, e a eficácia destas dependerá de três fatores: do tipo de mensagem do docente, com a modelação que efetua no contexto de interação e se contribui para reduzir o isolamento do estudante. Isto se caracteriza como importante, pois o clássico feedback docente só era dado, nas gerações anteriores da EAD, depois da realização de atividades, e com as novas possibilidades da Web 2.0 se pode modificar esta questão como forma de diminuir a sensação de isolamento dos alunos. O modelo coloca também neste aspecto romper com a tendência do aluno médio principiante na EAD enviar mensagem direta ao docente na primeira dificuldade que se tenha, e assim, considera-se como necessário deixar que os momentos de contato com o docente se definam com clareza no contrato de aprendizagem. Isto se refere tanto ao tempo previsto de interação com a turma, quando moderado pelo docente, ou de tutorial individual, ao nível de pós-graduação, em virtude de se necessitar acompanhar mais de perto os trabalhos de investigação.

Como último princípio temos a **Inclusão Digital**, considerada como a necessidade de se facilitar o acesso aos adultos que desejem cursar o ensino superior e não tenha familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação. De acordo com o modelo da Universidade Aberta não é possível as instituições superiores se absterem da necessidade de inclusão digital para não perder seu valor social, uma vez que info-exclusão é na atualidade um sinônimo de exclusão social. Deste modo, se torna imperativa a busca de redução dos adultos info-excluídos digitais, seja na educação formal ou informal. Assim, a universidade, tem como objetivo central fomentar estratégias educativas para aquisição e desenvolvimento de literacia digital de seus estudantes, busca contribuir para a construção da Sociedade do Conhecimento a partir de investimentos em programas de utilização de softwares básico, instrumentos primários para alfabetização digital e preparar seus estudantes para a utilização dos modernos meios de comunicação e de trabalho em rede. Por tal fator, há um módulo introdutório de ambientação

online⁴⁵ gratuito e anterior a seus cursos, como forma de desenvolver tais competências, as quais serão primordiais aos alunos para desenvolver seu processo de ensino e aprendizagem virtual. Além disto, busca criar espaços de acesso virtual equipados com computador e internet, em parceria locais com instituições autárquicas, associações não governamentais ou empresas, onde os estudantes nestes espaços poderão ter apoio remoto da universidade por sistema de apoio permanente (Helpdesk). Estes centros deverão funcionar, preferencialmente em horários não comerciais e para alinhar universidade e sociedade poderão ser dinamizados por uma rede de dinamizadores locais voluntários e dispondo da colaboração de alunos antigos. Salienta-se ainda que a universidade poderá junto às organizações dos estudantes estabelecer parcerias com empresas para auxiliar à aquisição de computadores pessoais a preços acessíveis. E, ainda poderá estudar viabilizar espaços pessoais para os alunos no portal da universidade e endereço eletrônico personalizado (webmail).

A partir dos quatros princípios supracitados, o modelo pedagógico virtual é colocado em prática com algumas variações didáticas, que se alinham a realidades distintas por grau de ensino, a mencionar: 1- Apenas uma variante inteiramente virtual (1º ciclo), 2- Duas variantes com modalidades de classe virtual ou mista (2º ciclo e 3ª ciclo), 3- Uma variante (cursos de curta duração). Iremos nos centrar apenas na descrição do modelo virtual aplicado ao 2º de ciclo de estudo (mestrado) que foi foco da presente tese neste campo.

O 2º ciclo centra a metodologia em aprender independente e colaborativo, consideração assim a primazia de interações constantes entre professores e alunos de tipologias diversas: intra-grupal geral de estudantes (turma), intra-pequenos grupos ou entre estudantes e professor. Apresenta como variante didática o **Contrato de Aprendizagem**, que é posto como marco comunicacional entre docente e discente, visto que este último neste ciclo de ensino já tem desenvolvido maior autonomia e competências essenciais, e assim, todo o modelo de aprendizagem é concretizado considerando estas singularidades. Trata-se de um documento norteador do percurso de aprendizagem da UC, tipo um mapa do curso, elaborado pelo docente, devendo ser elemento de negociação com os alunos, e assim flexível para se adequar às necessidades e sugestões dadas por estes.

⁴⁵ Tal módulo é de responsabilidade da coordenação, tem duração de 2 semanas, realizado de modo virtual, com turmas de no máximo 50 estudantes, e instruído por monitores, os quais são alunos selecionados que tenham cursado pós graduação online na instituição, e são monitorados pela Coordenação do curso. Objetiva-se criar ambientação dos alunos e espaços de interação informais, como café ou fórum social, para que se crie um sentimento de pertença à turma e formação de uma comunidade de aprendizagem. O curso é centrado na prática, no saber fazer e desenvolver de competências diversas que compreendem o uso das tecnologias de informação e comunicação para aprender no curso online.

Os elementos constituintes de um Contrato de Aprendizagem de 2º ciclo são os seguintes⁴⁶: Expectativas/Objetivos, Competências, Roteiro de Conteúdos, Metodologia, Recursos de Aprendizagem, Ambiente de Aprendizagem, Sequência de Atividades de Aprendizagem, Avaliação e por fim Calendário e Roteiro de Contrato.

As **Expectativas/Objetivos** são as expectativas do docente para a UC e metas a serem alcançadas pelo aluno ao término da disciplina. As **Competências** se referem as competências a serem adquiridas e desenvolvidas pelos estudantes. **O Roteiro de Conteúdos** são os temas de discussão das semanas de estudo. A **Metodologia** se trata de como o trabalho seria desenvolvido na modalidade online, considerando a essência do trabalho pedagógico no 2º ciclo que é trabalho independente e colaborativo por parte do aluno nas tipologias de interação diversas acima mencionadas.

Os **Recursos de Aprendizagem** são os materiais de apoio à realização das atividades e para a aprendizagem do aluno, os quais podem ser de cunho online ou offline a citar: livros, textos, artigos, objetos de aprendizagem, sites, vídeos, podcats, blogs, wikis, cd-roms dvds entre outros. Devem ser destacados neste tópico as referências bibliográficas a serem utilizadas em toda UC, sejam links dos sites ou recursos complementares, caso o docente ache necessário. As referências de livros que devem ser adquiridos pelos alunos deverão ser detalhados antes do iniciar do semestre, para que o aluno tenha tempo hábil para sua aquisição, e enviada ao coordenador para constar no Guia de Curso.

O **Ambiente de Aprendizagem** se refere como o ambiente virtual da UC deverá se organizar, seu desenho didático, com a descrição das interfaces que serão disponíveis como recursos de comunicação, como fórum de discussão, de notícias, glossário entre outras.

Relativo a **Sequência de Atividades de Aprendizagem** se trata da descrição detalhada de todas as atividades de aprendizagem da disciplina em todo o para que o estudante possa tomar conhecimento e compatibilizar com sua agenda pessoal e profissional. Colocam-se dois modelos para a elaboração pelo docente da sequência de atividades de aprendizagem, os quais seguem nas imagens abaixo:

⁴⁶ Existem dois modelos de contrato: um para turma de Classe Virtual (totalmente online) e um para turma Classe mista (online e sessões presenciais), que serão detalhados logo a seguir. Em sua essência não há nenhuma diferença significativa entre os modelos, apenas no tópico de Metodologia que se exige a descrição detalhada das sessões presenciais.

Figura 5 - Exemplo de Formato A de Sequência de Atividades de Aprendizagem

Temática	Temática: Formação de formadores
Actividades	Actividade 1
Decorre entre	dia x e dia y
Competência a desenvolver	Argumentar de forma sustentada sobre diferentes métodos de activação da aprendizagem; Reflectir sobre a acção do formador, etc...
Descrição	A actividade desenvolve-se em 2 partes: A) Auto-aprendizagem com base na exploração livre e análise dos vários métodos de activação apresentados na Ferramenta Interactiva Bibliográfica; B) Discussão: Decorre entre o dia 27 e 30 de Junho entre todos os participantes na turma: A discussão decorrerá no Fórum Z e deverá ser orientada para a seguinte questão: <i>Qual a importância do formador ao desenhar/conceber o plano pedagógico de um curso online?</i>
Recursos	Ferramenta Interactiva Bibliográfica sobre Métodos de Activação da Aprendizagem. Esta ferramenta será colocada online no momento que se inicia a actividade.
Avaliação	A discussão será avaliada com base nos critérios definidos neste Contrato para a avaliação das Discussões no ponto x.

Fonte: Pereira et al. (2006, p. 83).

Figura 6 - Exemplo de Formato B de Sequência de Atividades de Aprendizagem

Temática: x
Actividade 1 : Métodos de Activação da Aprendizagem
Decorre entre dia x e dia y

Objectivos:
Analisar diferentes métodos de activação; Discutir a acção do formador, etc....

Descrição:
1º) Exploração livre e análise dos vários métodos de activação apresentados na bibliografia);

Discussão entre dia 27 e 30 de Junho
2º) Discussão neste Fórum orientada para a seguinte questão: Porque é que é importante que o formador ao desenhar/conceber o plano pedagógico de um curso, tenha uma consciência clara do que vai trabalhar e defina os seguintes parâmetros ao detalhe: Participação do Estudante, Organização *Online*, Calendário e Papel do Formador para qualquer actividade.

Recursos de Aprendizagem: Glossário sobre Métodos de Activação
Avaliação: A discussão será avaliada com base nos critérios definidos para a avaliação das Discussões que se especificam a seguir: (...)

Temática: Z
Actividade 2 _____ Decorre entre dia x e dia y

Objectivos:
Descrição:
Recursos de Aprendizagem:
Avaliação:

Fonte: Pereira et al. (2006, p. 83-84).

O aspecto **Avaliação** se dirige a como o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos será realizado, detalhadamente, com número de discussões que serão consideradas, pontuações e seus critérios de classificação, como podemos ver na figura exemplo exposta no documento:

Figura 7 - Exemplo de Descrição da Atividade Avaliativa Online

- 1) Participação nas 3 Discussões (Discussão 1: Temática X_____ ; Discussão 2_____ temática Y) com pelo menos x participações;
- 2) Realização de um Trabalho Final que implica: Elaboração de um relatório de acordo com a variável de ensino a distância seleccionada - x, y, z, w
- 3) Etc_____

Fonte: Pereira et al. (2006, p. 84).

Existem dois tipos de critérios estabelecidos no modelo pedagógico que são os de classificação e de avaliação. **Os Critérios de Classificação** se referem aos pesos que são dados a atividades de cunho colaborativo e individual, sendo os seguintes: 1- Participações nas discussões: 40% da nota (8 valores) e 2- Trabalho Final: 60% da nota (12 valores). **Os Critérios de Avaliação** são voltados para a análise mais qualitativa de cada uma das tipologias de atividades citadas nos critérios de participação. Relativo às participações nas discussões se coloca que deve ser pormenorizado de que maneira a docente irá avaliar tais participações dos estudantes nos debates. Quanto ao trabalho final o detalhamento também precisa ser disponibilizado, e para tal o documento traz como modelo o seguinte exemplo da figura a seguir:

Figura 8 - Exemplo de Critério Avaliativo de um Trabalho Final

Exemplo: O trabalho final deverá incidir sobre a análise de_____. O trabalho terá um máximo de 10 páginas de texto escrito (permitem-se ou não outro tipo de formatos).

Para a sua avaliação serão considerados os seguintes critérios:

- > clarifica e delimita o âmbito da análise efectuada;
- > revela domínio dos conceitos trabalhados na disciplina e aplica-os no trabalho;
- > demonstra capacidade de problematizar, reflectir e elaborar ideias com base nos conceitos e temáticas abordados].

Fonte: Pereira et al. (2006, p. 84-85).

Finalizando a apresentação do Contrato de Aprendizagem do 2º ciclo de estudos, temos o **Calendário e Roteiro de Contrato**, que se trata da distribuição temporal das atividades da disciplina ao longo do semestre. A sugestão dada no documento é para a temporalidade semanal, o que não significa que todas as atividades devem considerar tal distribuição de tempo. O modelo sugerido se apresenta na figura abaixo:

Figura 9 - Calendário e Roteiro de Contrato Semanal

Mês	Semana	Temática	Atividade	O que se espera de si	Bibliografia	Avaliação

Fonte: Pereira et al. (2006, p. 85).

A importância do Contrato de Aprendizagem é grandiosa, pois auxilia os estudantes a tomarem conhecimento prévio de toda a UC de modo a saber o que dele se espera e organizar o seu tempo de estudo. Importante ressaltar que se o aluno deste ciclo não tiver cursado o 1º ciclo de estudos na universidade, deverá frequentar o módulo de ambientação online, já citado anteriormente.

Por se tratar de um ciclo de estudos de pós-graduação, o aluno necessita elaborar um trabalho de investigação, o que necessitará de um acompanhamento docente individualizado, e de tal modo, coloca-se que o quantitativo de alunos por turma deve ser entre 20 a 25, dando preferência a apenas 20, e aconselhado que cada semestre não ultrapasse a quantidade de 4 UCs a serem cursadas. Esta limitação do quantitativo de estudantes demonstra a preocupação em que os alunos possam ser realmente acompanhados em seu processo de ensino aprendizagem de maneira contínua e qualitativa.

Neste 2º ciclo de estudos da UA-PT há duas possibilidades de organização de turma, que são a classe virtual, ou mista. A **Classe Virtual** concretiza com ensino completamente online, organizada via ambiente virtual de aprendizagem e usar de modo crescente recursos disponíveis na Web 2.0, dando destaque a blogs, wikis, e-portfólios, agregador de notícias e outros sistemas de software social que possibilitam a construção do conhecimento colaborativamente.

Focada neste modelo de aprender colaborativo, na classe virtual o processo de ensino aprendizagem é total assíncrono, com atividades autônomas e/ou colaborativas ocorrendo nos fóruns de discussão e elaboradas pelos estudantes, em primeiro momento, e a posteriori com discussões assíncronas mediadas pelo docente. Em virtude deste modelo, a avaliação da aprendizagem também é online, acontecendo no AVA, ao trabalho com outras tecnologias, e atividades a ser enviadas ao e-mail do docente.

A organização da **Classe Mista** é o ensino online complementado por momentos de encontro síncronos, os quais são nomeados presenciais. Contudo, em virtude da dificuldade de se conciliar os tempos dos discentes é secundarizado a comunicação face-a-face online, sendo recorrida como momento de socialização entre os alunos, sendo utilizada como momento laboratorial, residencial ou por sessões presenciais mais distribuídas e com outras funções diversas agregadas. Deste modo, o modelo pedagógico tem a maioria das atividades centradas no online, contudo mais comunicações assíncronas do que síncronas, que irão corresponder no máximo de 25% da carga horária anual. Tirando por base que são 200 horas de contato em um percurso anual de estudo, tal carga corresponde a 50 horas de contato máximas. Estes momentos presenciais devem ser cuidadosamente ponderados, em virtude dos espaços físicos da universidade, ter fins específicos e que devem ser pontuados no contrato de aprendizagem docente.

Os momentos presenciais da Classe Mista, que é obrigatória a participação dos estudantes, pode ser organizado de duas formas, que dependem da natureza científica da unidade curricular: 1- Sessões distribuídas e 2- Sessões concentradas. Tais sessões são definidas a priori do iniciar das UCs pela equipe docente junto à Coordenação do curso, que decidem as finalidades da sessão e os momentos a se consolidar. Além disto, a escolha por um dos modos de sessão depende da discussão e aprovação do Conselho Permanente do departamento responsável pelo curso.

Nas **Sessões distribuídas** são prescritas 2 sessões presenciais por unidade curricular, que devem ocorrer no intervalo entre a 4ª e 8ª semana de trabalho online, acrescido também de uma sessão presencial inicial. A sequência de organização de tal tipologia de sessão se dá a partir das seguintes fases: 1- Definição da sessão e seus objetivos junto à coordenação e equipe docente do curso antes de iniciar qualquer UC; 2- Professor planeja sua UC com atividades diversas para o regime online, que devem ser duas de discussão/debate durante o semestre e mediadas pelo docente, e que são contabilizadas como horas de interação da UC. Como o aluno deve cursar 4 UCs por semestre, sugere-se que exista apenas 1 atividade em equipe por UC; 3- Cada docente elabora seu Contrato de Aprendizagem detalhando no calendário os momentos das sessões presenciais dentre outras atividades a serem realizadas online pelos alunos; 4- Coordenador solicita a Unidade de Multimídia e Telemáticas Educaticas (UMTE) o desenvolver de recursos de aprendizagem para as sessões; 5- Coordenador coloca em calendário as sessões presenciais de todas as UCs; 6- Coordenador deve organizar uma sessão presencial inicial de modo a orientar os alunos no quesito matérias, métodos de trabalho, avaliação, calendário das sessões presenciais bem como apresentar a equipe do curso.

Relativas às **Sessões Concentradas**, a mesma tem também uma sessão inicial e as demais são concentradas em semana intensiva, sendo apenas para uma ou duas UCs escolhidas, e todas as demais em regime de trabalho completamente online. As atividades a serem desenvolvidas nestes momentos não devem ultrapassar duas semanas do curso e são privilegiadas pela instituição como escolha, caso existam uma ou mais Ucs que precisem realizar atividades práticas de laboratório presencial ou desenvolver competências artísticas, que é feito por meio de oficinas.

A sequência de organização das sessões concentradas considera as seguintes etapas: 1- Planejamento das sessões Coordenação e os docentes que necessitam, pela natureza de sua UC, quanto à objetivos, calendário no semestre, locais de realização e procedimentos para realização; 2- Docentes realizam o Contrato de Aprendizagem para as UCs a realizar totalmente virtual; 3- Coordenador solicita a UMTE o desenvolver de recursos de aprendizagem para as sessões; 4- Docentes realizam o Contrato de Aprendizagem para as UCs com grande componente presencial, considerando o conjunto de atividades online, que devem ocorrer num tempo inferior a 15 semanas, sendo desejável que se fixe em 8 semanas, e as presenciais podem ocorrer antes ou depois destas; 5- Coordenador deve organizar uma sessão presencial inicial em mesmos termos já citados anteriormente nas sessões distribuídas.

Independente do modelo de turma escolhido pelo aluno, Classe Virtual ou Mista, a avaliação da aprendizagem se dará de modo contínuo, podendo ter completo de uma atividade final, contudo acompanhar o aluno em seu processo de aprendizagem não pode ter peso inferior a 60% da avaliação final. No caso da Classe Mista há uma ressalva neste quesito, que abre a possibilidade de avaliação final a partir de debate face-a-face de trabalhos elaborados, e que computará como horas presenciais de atividades do curso.

Tais possibilidades de organização de turma têm como premissa o debate clássico estabelecido acerca da comunicação mediada por computador, onde se tem colocadp como negativo o fato da limitação da interação humana por ausência de contato social e limitações de domínios do saber, o que por suposto deveria requerer contatos presenciais necessariamente. No que tange a este ponto pesquisas e práticas tem contestado tal premissa, e neste sentido o modelo virtual da UA-PT coloca

[...] a comunicação mediada por computador apresenta uma coloração sócio-emocional muito forte, em muitos aspectos não inferior à comunicação face-a-face e deve ser hoje concebida mais como uma comunicação entre humanos, do que uma comunicação humano-máquina. As comunidades online de aprendizagem, energizadas pelos benefícios da comunicação em rede e alimentadas por princípios de aprendizagem colaborativa, são beneficiárias de

fortes componentes sócio-afectivas, cognitivas e motivacionais da Web, sendo hoje pouco razoável justificar a necessidade de um ensino misto em função de uma suposta pobreza relacional dos cursos online. Já as dificuldades de promover a distância a aquisição de determinadas competências em domínios que exigiriam um contacto físico real, ou com pessoas ou com instrumentação e procedimentos, tem gerado inovações no domínio das Simulações, dos Laboratórios Virtuais e dos Laboratórios de Controle Remoto, que são de todo o interesse para a Educação a Distância. Todavia, estas inovações requerem ainda grandes investimentos e, nalgumas situações, como é o caso do domínio de algumas atividades artísticas, a existência de sessões presenciais ou a utilização do sistema de videoconferência pode ser uma necessidade para complementar a educação online (PEREIRA et al., 2006, p. 29).

Como podemos perceber há uma contestação ao olhar limitado da comunicação mediada pelas tecnologias e é ressaltado que é possível concretizar comunicação efetiva online, pois é um comunicar entre humanos e não apenas entre humano-máquina. Em contrapartida, reconhece-se para o desenvolver de algumas competências um contato mais direto, seja presencial ou por conferência, como forma de agregar a educação online, que é o centro do trabalho da universidade. Vemos que estes momentos são mais no sentido de atividades de laboratório ou que requerem desenvolver ou aprofundar competências artísticas. Deste modo, como ponto positivo do online, centra-se o documento em frisar a não limitação espaço e tempo específico de aprender, podendo assim incluir estudantes de todo o mundo, e é nessa vertente que a instituição segue centrando o seu modelo virtual pedagógico de ensino e aprendizagem para uma universidade do futuro.

Remetendo-se aos aspectos organizativos gerais, há um acompanhamento do caminhar dos alunos pela Coordenação do curso, que tem diversas funções e dentre as principais, a de apoio ao aluno. Este pode ser assessorado por um vice-coordenador, contando também com o apoio da secretaria do curso para questões logísticas de atendimento aos alunos.

Tratado até então a parte prática do modelo pedagógico em que se baseiam os cursos do 2^a ciclo⁴⁷, o documento ainda traz como dados anteriores os aspectos práticos do modelo no 1^a ciclo de estudos (licenciaturas), e após os dados do 2^o ciclo o detalhamento da Aprendizagem ao longo da vida (cursos de extensão cultural e formação continuada), e documentos diversos anexos referentes tanto ao 1^o e 2^o ciclos de estudo.

No que se refere ao segundo ciclo de estudos, que compete ao estudo da presente tese, se tem como anexos (A e B) os seguintes documentos: 1- Formato de contrato de aprendizagem:

⁴⁷ Os cursos de 3^o ciclos não são detalhados, pois seguem as mesmas pontuações do de segundo ciclo, exceto no que tange ao quantitativo de alunos, que se coloca entre 10 e no máximo 15 alunos, em virtude da personalização do processo de ensino e aprendizagem que se entende para estes cursos. No primeiro ciclo coloca-se turmas com máximo de 50 alunos.

classe virtual, o qual já descrevemos acima seus detalhes, 2- Formato de Contrato de Aprendizagem: classe mista, 3- Formato de guia de curso: classe virtual e 4- Formato de guia de curso: classe mista.

Acerca do documento 1 já abordamos acima os pontos que precisam neste, mas detalharemos um pouco mais a posteriori em função da especificidade do nosso estudo de caso na disciplina Avaliação em Elearning do curso de Mestrado em Pedagogia em Elearning. O modelo documento 2 é praticamente idêntico ao do 1, salientando apenas no tópico metodologia que seja detalhada as sessões presenciais.

Acerca do formato do documento 3, que é o modelo de Guia de Curso para classe virtual, o mesmo precisa conter os seguintes elementos, que serão especificados no próximo subcapítulo: 1-Introdução, 2-Dados de criação do curso, 3-Destinatários, 4-Pré-requisitos, 5-Candidaturas, 6- Propinas⁴⁸, 7-Diploma do curso, 8-Organização do curso, 9-Funcionamento do curso, 10-Modelo pedagógico do curso de mestrado, 11-Tempo de estudo e aprendizagem, 12-Recursos de aprendizagem, 13- Avaliação e classificação, 14- Coordenação do curso, 15-Equipe docente, 16-Ambientação online, 17-Apoio técnico, 18-Secretariado, 19-Plano de estudos e 20- Sinopse das unidades curriculares. Vale salientar que o Guia de Estudo é um documento de referência informativa ao aluno permitindo a compreensão do que fazer, como e quando enquanto aluno online do curso, o qual será contemplado em detalhes no subcapítulo a seguir do curso que realizamos o estudo de caso, o MPEL.

O documento 4, que é o Guia de Estudo para o 2º ciclo com organização de turma de Classe mista, tendo o formato praticamente idêntico do de Classe virtual, diferenciando apenas o tópico 10 acerca do funcionamento do curso, onde serão detalhadas as sessões presenciais, sejam elas distribuídas ou concentradas, como já abordado.

O Modelo Pedagógico Virtual é um documento considerado dinâmico e interativo, por ser aberto a contínuas modificações no sentido de sua evolução. O Laboratório de Ensino a Distância e Elearning (LE@D) tem, a partir dos resultados de suas pesquisas, buscado atualizar o documento de maneira contínua, e sempre tais ajustes devem ser aprovados pelo Conselho Consultivo Internacional⁴⁹.

⁴⁸ Todas as instituições, mesmo sendo de cunho público, cobram propinas, que são pagamentos, mensalidades, que deverão ser realizados pelo aluno para cursar o mestrado, neste caso.

⁴⁹ Tal conselho da UA-PT é presidido por Tony Bates e é composto por grandes nomes internacionais na área de Educação Virtual a citar: Linda Harasim (Simon Fraser University-Canadá), Robin Mason (University of Birmingham-Inglaterra), Ulrich Bernath (University of Maryland University College-Estados Unidos) e Albert Sangrà Morer (Universitat Oberta de Catalunya-Espanha).

Concluímos a análise do presente documento compreendendo o carácter centrado no formato da Educação Online, baseado em interatividade efetiva e qualitativa entre seus professores e alunos, com atividades que não visam apenas à reprodução de conteúdos, mas à construção de saberes a partir do debate e de atividades de cunho diverso, seja para autoaprendizagem ou aprender colaborativo, que pretendem desenvolver competências necessárias à sua futura prática como profissional.

Buscaremos analisar agora o segundo documento institucional relevante para nosso estudo de caso, o Guia de Curso do MPEL e seus elementos, para depois adentrarmos ao desenho didático da disciplina pesquisa e análises de suas atividades do ponto de vista das lentes da interatividade e mediação pedagógica.

7.1.1.2 Guia de Curso do Mestrado em Pedagogia do Elearning

O guia de curso do Mestrado em Pedagogia do Elearning da Universidade Aberta de Portugal, o qual está no Anexo B deste trabalho, trata-se de um documento composto de 27 páginas e que está em sua 10ª edição. Nomeado como kit informativo é voltado aos estudantes com intuito de subsidiar com informações acerca dos objetivos e práticas do curso.

Sendo uma iniciativa proposta pelo Conselho Científico da Universidade Aberta e respeitando a deliberação do Senado Universitário, os Decretos Leis nº 42/2005⁵⁰ de 22 de Fevereiro, Despacho nº 10543/2005 de 11 de maio⁵¹, Decreto nº 74/2006 de 24 de Março⁵², bem como o Despacho nº 6110/2007 (2ª série) de 26 de Março⁵³, foi criado o curso no ano de 2007. Integrando o 2º ciclo de estudos universitários, pertencente a área científica de Ciências da Educação, duração de 4 semestres, tendo 8 unidades curriculares, correspondendo a 120 créditos⁵⁴.

⁵⁰ Institui os princípios reguladores dos instrumentos para criação do espaço europeu de ensino superior, o qual está disponível em:

<http://www.ucp.pt/site/resources/documents/Reitoria/DL%20n%C2%BA%2042%20de%202005,%2022%20fevereiro.pdf>

⁵¹ Aprova as normas técnicas para apresentação das estruturas curriculares e planos de estudo dos cursos superiores e sua publicação disponível no link: https://www.fct.unl.pt/system/files/despacho_10543-2005-normas_tecnicas_ects.pdf

⁵² Relativo à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo referentes ao novo modelo de organização do Ensino superior de acordo com Processo de Bolonha, a ser concretizado até o ano letivo 2008-2009. Link decreto: https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf

⁵³ Registos das alterações dos cursos da UAB, disponível no link: <https://dre.tretas.org/pdfs/2007/03/26/dre-208797.pdf>

⁵⁴ Dados retirados do Despacho nº 6110 de 2007, citado o link anteriormente.

A 10ª edição do Mestrado em Pedagogia do Elearning apresenta como objetivo geral a preparação de profissionais das áreas do ensino e da formação que buscam atuar na Educação a Distância e no Elearning. Apesar de centrar no âmbito educativo, atende a um público com perfis profissionais diversos e que queira adquirir, aprofundar ou reconverter competências e conhecimentos para desempenhar funções desde concepção, docência online e tutoria, gestão/organização e avaliação de cursos/programas de Elearning e por fim, comunidades e organizações. Para esta edição do curso o número mínimo de alunos a serem aceitos na seleção era 15 e no máximo 30.

As competências a serem desenvolvidas no curso atende ao artigo 15º do Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março e objetivos coerentes com o perfil supracitado de profissional a se desenvolver. Deste modo, pretende-se que ao término do curso o discente tenha as seguintes competências

Adquirir, desenvolver, refletir e analisar o património conceptual e as metodologias de ensino a distância (e da virtualidade) através da imersão em ambiente online; Analisar criticamente o papel das tecnologias da comunicação e da informação nos contextos de formação e de educação e dos ambientes emergentes; Promover a análise crítica sobre os desafios das tecnologias da informação e comunicação, da “sociedade em rede” e dos modelos de educação aberta e a distância nos contextos de formação/educação na sociedade atual; Desenvolver competências fundamentais para a conceção, docência online, organização, avaliação de cursos de Elearning fundamentados em termos pedagógicos; Adquirir, desenvolver e aprofundar competências de investigação nas áreas temáticas abordadas no curso (GUIA DE CURSO MPEL, 2016/2018, p. 4).

As condições para acesso ao curso de MPEL são as seguintes: 1- Ser formado no 1º ciclo de estudos em qualquer ramo do saber; 2- Ser titular de um grau académico estrangeiro de um 1º ciclo e que atenda aos princípios de Bolonha e por um dos Estados aderentes; 3- Ser titular de grau académico superior estrangeiro que seja reconhecido como grau de licenciado pelo Conselho Científico da Universidade Aberta; 4- Possuir um currículo escolar, científico e profissional que seja reconhecido como atestando a capacidade para realizar o mestrado pelo Conselho Científico da Universidade Aberta. Para além disto é necessário que o discente tenha acesso frequente a um computador e internet, experiência com navegar e pesquisar na internet e conhecimento básico de inglês ao âmbito do instrumental, ou seja, para leitura.

Além disto, o aluno precisa se candidatar no site e apresentar uma série de documentos exigidos pela instituição, dentre eles, o seu currículo, uma vez que serão analisadas sua experiência profissional, títulos académicos e projetos que participou na área de TIC, Educação a Distância ou áreas afins que se relacionem com o curso, e poderia também ser solicitado ao

mesmo a participação em entrevista individual. Sendo o aluno aprovado, o custo total do curso é relativo a 2.500 euros.

O curso é organizado a partir por dois momentos, sendo o primeiro a parte curricular; correspondente a 60 créditos, no qual o discente cursará as 8 unidades curriculares existentes; o segundo de preparação, realização, apresentação e defesa da dissertação, projeto ou relatório de estágio original de forma escrita, o que corresponde aos 60 créditos restantes.⁵⁵

Para o cumprimento das unidades curriculares, as quais precisam ser cursadas em 4 semestres, o aluno pode escolher entre os regimes parcial ou integral, sendo a única diferença existente a distribuição das UCs que no parcial são 2 cursadas simultaneamente e no integral 4, uma vez que o tempo para conclusão do curso é o mesmo, ou seja, outubro de 2018. É aconselhado ao discente que escolha o regime de estudo que melhor se adequa à sua realidade pessoal, seu tempo disponível. Vejamos abaixo a forma de organização parcial e integral para percurso de aprendizagem:

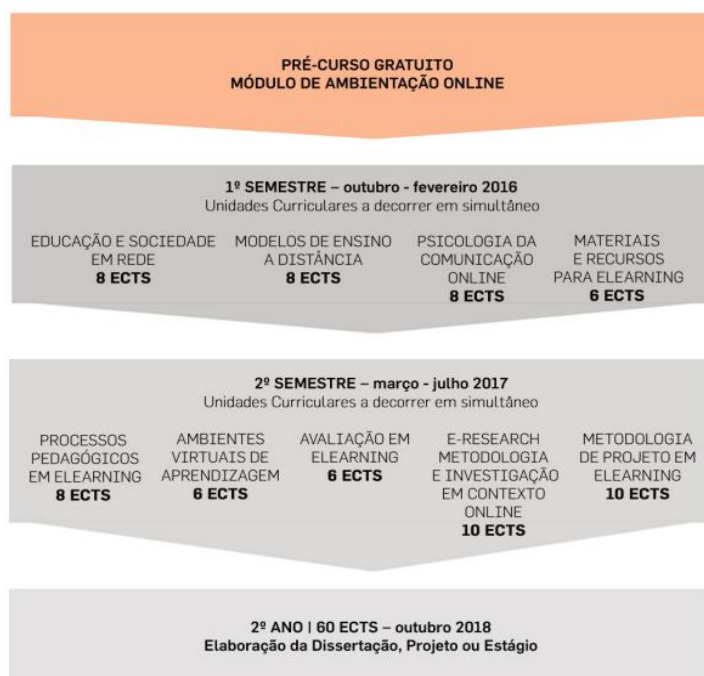
Figura 10 - Estudante em Regime de Tempo Parcial



Fonte: Guia de Curso do MPEL (2016/2018).

⁵⁵ O discente escolhendo o formato Dissertação deverá cursar a UC “E-Research: metodologia de investigação em contexto online”, e se escolher Projeto ou Estágio cursará a UC “Metodologia de projeto em Elearning”, sendo ambas com a mesma quantidade de créditos, 10 no caso.

Figura 11 - Estudante em Regime de Tempo Integral



Fonte: Guia de Curso do MPEL (2016/2018).⁵⁶

É interessante salientar que os discentes têm em seu primeiro semestre de estudo um módulo de ambientação, que tem duração de 2 semanas, para que se possa buscar inserir os discentes no modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta de Portugal e às características específicas do contexto de ensino online do mestrado. Tal ação se preocupa em fazer com que os alunos compreendam as interfaces de Elearning necessárias para o seu caminhar de aprendizagem e a necessidade de desenvolver a competência de comunicação online e sociais, como forma de se construir uma comunidade de aprendizagem virtual.

Em sua parte Curricular, o curso se dá de modo totalmente online, a partir da plataforma Elearning Moodle da Universidade Aberta, associado a um conjunto de outros recursos da Web 2.0 como forma de ampliar as possibilidades para aprendizagem e desenvolver as competências definidas no curso. Para além disto, há uma centralidade na modalidade de comunicação assíncrona, como forma de garantir a flexibilidade de estudo do aluno, possuindo docência e acompanhamento online, e assim, tudo online e sem sessões presenciais o estudante deste curso pode ser de qualquer parte do mundo.

Ao término de todos os trâmites de cursar as UCs e trabalho final a universidade confere ao discente um diploma com o grau de Mestre em Ciências da Educação, sendo na especialidade de Pedagogia do Elearning.

⁵⁶ O arquivo consta um pequeno erro, pois o 1º semestre se refere de Outubro de 2016 a Fevereiro de 2017.

O MPEL segue o modelo pedagógico da Universidade Aberta, apresentado no tópico anterior, e a partir do mesmo coloca dois elementos primordiais no seu processo de ensino aprendizagem: A classe virtual e o contrato de aprendizagem. Tratando-se da classe virtual o aluno deverá realizar as atividades totalmente no online e a partir da comunicação assíncrona, baseada na escrita. O contrato de aprendizagem é um documento elaborado pelo docente de cada UC para proposição à turma de todo o caminho de aprendizagem, o qual se consolida apoiado em autoaprendizagem e aprender colaborativo. Descreveremos tais detalhes da disciplina que acompanhamos em próximo tópico.

O guia informativo traz também a importância do aluno dedicar um tempo para o seu estudo, colocando que cada unidade de crédito (ECTS)⁵⁷ como equivalente a 26 horas de trabalho efetivo de estudo de acordo com o regulamento da UA-PT, e isto inclui leitura de textos, realização de atividades online e off-line, leitura de mensagens, elaboração de documentos pessoais, participação nos debates e trabalhos. Quanto aos recursos de aprendizagem há diversos possibilitados para o estudo, desde livro, ebooks, textos escritos, apresentações PowerPoint, recursos e serviços web, objetos de aprendizagem, vídeos, simulações, entre outros.

A avaliação da aprendizagem do curso é colocada como contínua, assumindo uma diversidade. É tratada no documento as seguintes indicações de atividades avaliativas: “realização de artefatos digitais, e-portfolios, projetos individuais e de equipe, ensaios, resolução de problemas, simulações, estudos de caso, participações em discussões etc.” (UA, 2016/2018, p. 15) e as mesmas devem ser acompanhadas de feedback contínuo. Tal avaliação pode ser complementada por um instrumento de avaliação final no término do semestre, tendo por ponderação limite 40%.

Os critérios avaliativos irão variar de acordo com cada UC, seus conteúdos e competências a desenvolver, e devem ser pontuados pelo docente no contrato de aprendizagem. A composição das notas apresenta uma norma diferente da brasileira, pois em Portugal e nos demais países que compõem o Processo de Bolonha se computa escala numérica inteira de 0 de 20 como nota de avaliação dos estudantes. Tal obrigatoriedade se coloca no capítulo III denominado Avaliação, classificação e qualificação, e no artigo 15º, alíneas 1 e 2, traz a consideração de aprovado para o aluno aquele que consiga obter classificação não inferior a 10

⁵⁷ A sigla ECTS se refere ao European Credit Transfer and Accumulation System, ou seja, a adoção do sistema de créditos curriculares europeu estabelecidos pela Lei N° 49/2005 de 30 de agosto que é a segunda alteração a lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior. Acesse o link: <https://dre.pt/application/conteudo/245336>

(PORTUGAL, 2005, p. 1.496). O documento traz em seu esboço também, no que se refere a menção qualitativa da avaliação, em seu artigo 17º, que

Por decisão do órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino, às classificações finais pode ser associada uma menção qualitativa com quatro classes: a) 10 a 13 — Suficiente; b) 14 e 15 — Bom; c) 16 e 17 — Muito bom; d) 18 a 20 — Excelente (PORTUGAL, 2005, p. 1.497).

Entre os artigos 18º a 21º, ainda do documento referido anteriormente, é ênfase a escala europeia de comparabilidade de classificações, a qual é constituída de cinco classes correspondentes as letras de A até E, e que são especificadas detalhadamente.

Retomando o guia informativo do MPEL, referente ainda ao tópico da avaliação e classificação da aprendizagem, a classificação final para o grau de mestre é dada pela parte curricular, média ponderada de todas as UCs com peso 1, e a dissertação, projeto ou estágio realizado por júri de provas públicas, também com escala de 0 a 20 e aprovação com igual ou superior a 10 valores, e tendo peso 2. Por fim, a classificação é dada entre o intervalo de 10 a 20 valores bem como no equivalente na escala europeia e comparabilidade de classificações.

O documento traz ainda informações para o aluno sobre como proceder em caso de desistência, dados sobre Coordenação de curso e suas atribuições, corpo docente, secretária do curso, premiações recebidas⁵⁸, programa ERAMUS e integração do Programa europeu de mobilidade acadêmica virtual⁵⁹, Acreditação/ formação especializada, Reconhecimento para progressão na carreira docente, Endereços web oficiais do curso (Rede Sol⁶⁰, Facebook⁶¹ e Twitter⁶²) e sinopses dos conteúdos das UCs.

Dois pontos ressaltados no documento e que merecem ser contemplados ainda com maior detalhe, sendo o primeiro a Conferência do Mestrado MPEL2016⁶³, evento que é realizado de modo anual e que reúne de modo presencial e online estudantes da edição atual e restante da comunidade de estudantes, dos mestres do curso, e aberta a todos da comunidade externa que tem interesse no tema do Elearning. Coloca-se ainda que outros eventos podem ser concretizados ao longo do curso pela coordenação do MPEL, de forma isolada ou em parceria

⁵⁸ No decorrer de suas edições o MPEL tem recebido vários prêmios e menções honrosas para os seus estudantes e professores, tanto a nível nacional quanto internacional.

⁵⁹ Programa que possibilita mobilidade de professores e alunos de universidades europeias. O MPEL através do Le@D recebeu em 2016-2017 várias visitas de professores e staff no âmbito da área de Pedagogia do Elearning.

⁶⁰ Rede Oficial Acadêmica da Universidade Aberta de Portugal: <http://sol.lead.uab.pt/>

⁶¹ Facebook no link: <http://www.facebook.com/MPEL.UAB>

⁶² Twitter no link: http://twitter/MPEL_UAB

⁶³ Esta 7ª Conferência anual do MPEL detalhada no guia ocorreu em 28 de Outubro de 2016. O acesso a última conferência que se tem é a da 6ª Conferência de 2015, disponível no link: <http://mympel6.blogspot.pt/>

com outras instituições e/ou organizações, bem como também com o Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D) e outros departamentos/ unidades da UA-PT.

O segundo ponto e último ponto a tratar do documento salienta o LE@D, o qual sedia a investigação dos alunos do MPEL. Estes se integram nas linhas de investigação deste laboratório, que é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e acolhida pela universidade. Foi no âmbito deste laboratório que realizamos o doutorado sanduíche, como já detalhamos anteriormente. Os trabalhos de Dissertação, Projetos e Relatórios de Estágio defendidos no MPEL se forem indicados pelo Conselho Científico da Universidade Aberta são disponibilizados para acesso livre no Repositório Aberto da Universidade Aberta⁶⁴.

7.1.2 Análise da Unidade Curricular Avaliação em Elearning

Neste subtópico analisamos toda a unidade curricular levando em consideração os objetivos de nossa pesquisa, que é no âmbito da avaliação da aprendizagem, e assim, adentraremos os seguintes passos: Análise do Contrato de Aprendizagem da UC, Desenho Didático da Disciplina bem como suas atividades avaliativas.

7.1.2.1 *Contrato de Aprendizagem da Unidade Curricular Avaliação em Elearning*

A disciplina Avaliação em Elearning faz parte do curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning, o que corresponde ao 2º ciclo de estudos, integrando o Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta de Portugal (UA), sendo de cunho obrigatório e correspondente ao semestre 2016/2017. A presente Unidade Curricular (UC) é organizada como Classe Virtual (totalmente online) e tem como cerne inserir o aluno na problemática da concepção de cursos de Elearning considerando referencial acerca do design instrucional e análise de modelos de avaliação da qualidade no universo da formação online.

A proposta da disciplina estava descrita no ambiente virtual de aprendizagem no Contrato de Aprendizagem, conforme obrigatoriedade estabelecida no Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, descrito anteriormente. Deste modo, o contrato continha os elementos nomeados da seguinte forma: Objetivos, Competências, Conteúdos, Metodologia, Recursos, Ambiente, Sequência, Avaliação e Roteiro.

⁶⁴ Para acessar o acervo do repositório acesse o link: <https://repositorioaberto.uab.pt/>

Adentrando ao detalhamento do Contrato de Aprendizagem tem-se no tópico Objetivos que a disciplina tem por nome “Concepção e Avaliação em Elearning”, e que se pretende que o estudante possa adentrar a problemática da concepção de cursos de Elearning, a partir de referenciais acerca do design instrucional, bem como analisar modelos de avaliação da qualidade no âmbito da formação online. Enfatiza-se ainda como expectativas/objetivos fazer o aluno: aprender a definir princípios e processos da avaliação de formação de cursos online; identificar indicadores relevantes para aferição da qualidade dos princípios e processos da avaliação de formação de cursos online nas suas várias vertentes; analisar a problemática da avaliação em seu âmbito pedagógico, especificamente quanto à avaliação da aprendizagem em contexto de formação online, seus fundamentos, modalidades, instrumentos e estratégias. Ainda como dados deste tópico se tem que a carga horária da unidade curricular é de 156 horas o que tem corresponde a 6 créditos. Vale salientar que na sala de aula do curso a disciplina se intitula “Avaliação em Elearning” apenas, e segundo a docente, a mesma sofreu uma alteração de nomenclatura, sendo esta informação ratificada no plano de estudos do curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning⁶⁵, o qual também coloca que ela acontece no primeiro ano de estudos, sendo que no segundo semestre do curso.

As Competências a serem desenvolvidas por esta disciplina são colocadas como as seguintes: Analisar a evolução do conceito de avaliação; Discutir a avaliação pedagógica como processo de assistência à aprendizagem; Perspetivar a especificidade da avaliação em contextos de Elearning; Analisar e caracterizar instrumentos de avaliação em contextos de Elearning; e definir um plano de avaliação de aprendizagens em contexto de Elearning.

Os Conteúdos a serem construídos ao caminhar da disciplina foram os seguintes: Tema 1- Avaliação Pedagógica: Atuais perspectivas; Tema 2- Avaliação Pedagógica Digital em Contextos de Elearning; Tema 3- Instrumentos de Avaliação Pedagógica em Contextos de Elearning; e Tema 4- Procedimentos e Critérios de Avaliação num Contexto Online. Assim, a disciplina ao todo foi dividida em 4 temáticas de estudo, cada qual com seu período, atividades a serem desenvolvidas, recursos e bibliografias de apoio, as quais serão descritas de maneira mais minuciosa a posteriori, pois todas compõem o processo de avaliação de aprendizagem do aluno online na presente disciplina. Ressalta-se quanto a este tópico que no plano de estudos da disciplina⁶⁶ havia mais um conteúdo a ser tratado na disciplina e que é tratado como o primeiro tema, “Avaliação: significados, funções e conceitos”, o que totalizaria 5 temas a serem

⁶⁵ Observar o tópico Caracterização do plano de estudos, sendo no 1º ano e 2º semestre no link: <https://www2.uab.pt/guiainformativo/planoestudos2.php?curso=39&m=18>

⁶⁶ Observar o tópico Conteúdos no link: <https://www2.uab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=1186>

debatidos ao longo da mesma. Entretanto, o mesmo nesta versão observada não foi trabalhado, e de acordo com a docente não há recordação do motivo que levou ao não tratar do tema neste semestre.

A Metodologia de trabalho da disciplina teve como norte as temáticas supracitadas, a serem debatidas em uma unidade temporal semanal, associando-se assim atividades de aprendizagem, com intuito de desenvolver as competências apresentadas também anteriormente. A centralidade da comunicação entre os docentes e discentes foi assíncrona e, desta forma, o fórum de discussão foi a interface do Moodle com presença constante nas semanas de estudo, o que não impossibilitou os alunos de utilizarem outros artefatos tecnológicos, para além do ambiente virtual de aprendizagem, no desenvolvimento das atividades propostas. Em cada tópico de estudo se apresentou ao discente os objetivos, a metodologia de trabalho necessária, calendário a ser respeitado, bibliografia e recursos que deveriam ser utilizados para a realização da atividade, salientando que houvessem atividades que se estenderam ao longo de mais semanas de estudo. A organização da turma para realização das atividades, ou seja, a natureza das mesmas, aconteceu de múltiplas maneiras: individual, em pares, em pequenos grupos e no grupo turma. Quando as atividades se realizaram em grupos, o fórum de discussão se concretizou como espaço de debate entre os membros, sendo aberto pela docente um para cada grupo constituído de modo a acompanhar a construção do grupo das atividades.

Os Recursos para a aprendizagem dos alunos foram referidos como as bibliografias básicas e complementares. Acerca das obrigatórias sete indicações de autores: Achtemeier, Morris e Finnegan (2003); Amante (2011); Barberá (2006); Mason, Pegler e Weller (2004); Amante e Oliveira (2016); Primo (2006); e Vonderwell, Liang e Alderman (2007). Como referências complementares houve quatro autores sugeridos: Ehlers et al. (2005); Graham et al. (2001); Lee Post (2009); e Mateo e Sangrá (2007).

Em relação ao Ambiente de aprendizagem se coloca como plataforma de Elearning da Universidade Aberta o Moodle, e assim, todas as informações e atividades da UC serão colocadas online neste espaço. É enfatizado que a comunicação será centrada no assíncrono, sendo o fórum de discussão a interface escolhida como central. É colocado para que o aluno se programe para acompanhar o seu trabalho na classe virtual, como forma de poder acompanhar as leituras, realizar downloads de arquivos, eventuais pesquisas, elaborar reflexões de cunho individual bem como trabalhos em grupo e discussões gerais. Assim, para o estudo do presente módulo é sugerido ao mestrando o acesso diário e uma dedicação de no mínimo 5 horas de

estudos semanais de forma on-line, ou seja, a partir do uso da plataforma para realização das atividades propostas.

No tópico Sequência das atividades de aprendizagem havia um quadro em que constavam todas as semanas de estudos, contendo os quatro conteúdos citados anteriormente e que seriam o foco da UC. Para cada tópico de estudo o quadro trazia o detalhamento dos seguintes pontos: Tema da unidade; Competências a desenvolver; Número da atividade e menção a se a mesma era de cunho elaborativo individual ou colaborativo; Prazo da atividade; Descrição da Atividade, contendo todos os passos a serem seguidos pelos alunos e data de culminância no fórum discutindo a produção dos alunos; e Recursos de Aprendizagem, com as referências a serem seguidas para a elaboração da atividade; Trabalho final, com descrição breve de atividade autoavaliação final da disciplina. A disciplina ocorreu no decorrer de 20 de março a 15 de julho de 2017, mas cada semana de estudo tinha um período específico para que os alunos pudessem realizar e discutir sobre a atividade no fórum final de cada unidade. Como todas estas atividades tiveram como premissa a ação do aluno para um caminhar de aprendizagem e se constituíram como elemento de avaliação online, iremos descrever detalhadamente cada uma delas em um capítulo posterior a este.

Quanto ao aspecto Avaliação das Aprendizagens foi concretizada de maneira online, impreterivelmente, e a partir de avaliação contínua. O computado das notas se dá de 0 a 20. Quanto ao aspecto específico da avaliação da aprendizagem na disciplina Avaliação em Elearning, a mesma se realizou com base dos seguintes elementos: **Realização das atividades** desenvolvidas ao longo da UC, que computaria 7 valores; **Participação na discussão nos fóruns semanais**, computando 7 valores; **Elaboração de um relatório final**, computando 6 valores. Assim, o cálculo da nota do aluno se dava conforme descrito e explanado na imagem a seguir:

Quadro 18 - Cálculo das Notas na Unidade Curricular

$$\text{Nota} = 7 (\text{Atividades}) + 7 (\text{Debates}) + 6 (\text{Relatório Final}) = \text{Total 20 pontos}$$

Fonte: Contrato de Aprendizagem da Disciplina Avaliação em Elearning no Moodle.

Para cada uma das tipologias de atividades consideradas na avaliação houveram critérios específicos e explanados para os alunos para que pudessem atender estes e, assim, desenvolver as competências necessárias e já mencionadas, conforme segue na imagem a seguir:

Figura 12 - Critérios da Avaliação da Aprendizagem na UC

Critérios de Avaliação/Classificação 1) Realização das Actividades - Critérios de Avaliação: Adequabilidade/Validade que revela compreensão e cumprimento do solicitado nas tarefas Qualidade: Rigor/Correção na utilização e articulação dos conceitos abordados; Clareza na redação e exposição das ideias. 2) Participação nas discussões da turma Frequência - Não se estabelece um nº mínimo de participações mas a ausência de participação, ou participação muito pontual será um fator que necessariamente reflete um menor envolvimento no debate; Relevância/Pertinência - participações oportunas, enquadradas, de interesse para a discussão; Argumentação - apresentação de pontos de vista, opiniões fundamentadas; 3) Elaboração do Relatório (6 valores) O Relatório (em formato blog) deverá ser desenvolvido ao longo do semestre, constituindo-se como uma espécie de "Diário de Bordo" do percurso da UC. Será avaliado de acordo com os seguintes critérios: • Reflexão pessoal sobre o processo de trabalho subjacente à realização de cada uma das atividades (dificuldades, problemas, descobertas...) • Reflexão pessoal sobre o produto final resultante, caso este exista; • Reflexão pessoal final sobre a avaliação em contextos de elearning.

Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

No primeiro elemento de avaliação da disciplina, denominado **“Realização das Atividades”** os critérios considerados foram: Adequabilidade/validade: trata-se da correspondência dos alunos ao solicitado na atividade proposta; Qualidade: refere-se ao rigor e correção no que tange a articular os conceitos abordados na semana unidade de estudo; Clareza: situa-se no quesito de elaboração e exposição das ideias.

No segundo elemento de avaliação da disciplina, denominado **“Participação nas discussões da turma”** os critérios considerados foram: Frequência: trata-se não do quantitativo mínimo de participações do aluno, mas a ausência ou uma participação pontual, o que significa dizer um não aprofundamento no debate; Relevância/Pertinência: refere-se à qualidade da participação do aluno, a adequação ao assunto em questão, e o quanto sua intervenção agregou interesse à discussão; Argumentação: atribui-se a apresentação do olhar do aluno sobre o assunto debatido, opiniões fundamentadas nos teóricos estudados.

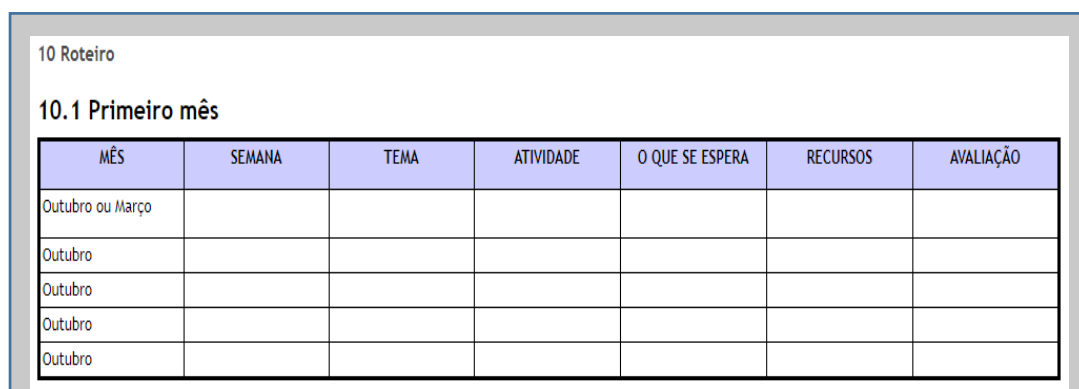
No terceiro e último elemento de avaliação da disciplina, denominado **“Elaboração do Relatório”**, os critérios avaliativos considerados para esta atividade deveria perpassar três aspectos: Percurso da disciplina: refere-se ao relato do aluno em se tratando de cada atividade realizada na mesma e quais foram as dificuldades, problemas e descobertas entre outras questões que se deseje colocar como percurso de sua aprendizagem; Produto Final: trata-se da reflexão do aluno sobre o produto final, caso ele o tenha elaborado; Avaliar em Contextos de Elearning: versa-se do olhar do aluno sobre o significado da avaliação da aprendizagem em contexto digital.

Salientava-se no contrato de aprendizagem que para além das três propostas citadas que comporiam a nota do aluno na UC seria ainda agregado pontuação pela docente a partir da

participação dos mesmos na **Autoavaliação** bem como a **Avaliação por pares**. Ambos momentos se davam de maneira conjunta e consideraria dois elementos: 1- O grau de participação/envolvimento nas atividades realizadas no decorrer das Unidades Curriculares; e 2- As participações nos debates nos fóruns de discussão com toda a turma. Para tal, a docente colocou no contrato de aprendizagem que enviaria para os alunos, pelo artefato tecnológico Formulário Google Docs, ao final da disciplina, para que pudessem fazer os registros e que o resultado final desta seria compartilhado com todos da turma.

Por fim, o Roteiro, consistia em um cronograma com datas de modo global das atividades, contudo o mesmo não estava atualizado, constando um período a posteriori, o que significa que a docente não alterou este tópico do contrato de aprendizagem nem no Ambiente virtual e nem no formato deste em pdf. Além disto, ainda no que compete ao Roteiro, haviam 4 quadros idênticos, contudo cada um deveria se referir a unidade temporal mês, totalizando 4 meses, conforme exposto na imagem abaixo:

Figura 13 - Modelo de Roteiro de Acompanhamento Mensal



10 Roteiro

10.1 Primeiro mês

MÊS	SEMANA	TEMA	ATIVIDADE	O QUE SE ESPERA	RECURSOS	AValiação
Outubro ou Março						
Outubro						
Outubro						
Outubro						
Outubro						

Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

Tal figura nos mostra um roteiro de sugestão para que o aluno possa acompanhar mensalmente seu desempenho, considerando cada semana o que é solicitado, atividades e seus devidos objetivos, os recursos que estão disponíveis para tal e qual o cerne de avaliação da aprendizagem. Salienta-se na imagem os meses de Outubro ou Março, pois este roteiro fica disponível para o semestre como um todo, cabendo ao aluno a alteração de acordo com o semestre que está a cursar.

Podemos perceber a partir de toda a descrição do Contrato de Aprendizagem, e especificamente sobre o nosso foco que é a avaliação da aprendizagem online, que os discentes são acompanhados no ambiente virtual em todo o decorrer da unidade curricular, e a partir de

diversas tarefas, que visam a formação de competências e a interatividade dos alunos na interface fórum de discussão, seja com atividades de cunho individual ou colaborativa.

Após perpassarmos o entendimento macro dos documentos institucionais, sendo eles o Modelo Pedagógico da UA-PT, de vislumbrarmos os pontos específicos do Guia de Curso do Mestrado de Pedagogia em Elearning e de detalharmos o Contrato de Aprendizagem, estabelecido pela docente da Unidade Curricular Avaliação em Elearning, respeitando o estabelecido nestes documentos institucionais, discutiremos, a partir de então, ao Desenho Didático da UC e as cinco atividades avaliativas virtuais realizadas. Analisaremos as mesmas à luz da interatividade e da mediação pedagógica, que são as nossas lentes teóricas de análise para o processo avaliativo.

7.1.2.2 Desenho Didático do Ambiente Virtual e Atividades Avaliativas da Unidade Curricular Avaliação em Elearning

Nosso propósito neste subcapítulo será mostrar de que forma o desenho didático da UC Avaliação em Elearning foi consolidado, bem como as possibilidades de interatividade suscitadas a partir das atividades propostas pela docente no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e a mediação pedagógica, todas estas seguindo os critérios que discutimos no referencial deste trabalho.

Compreendemos assim que é a Potencialidade-Permutabilidade do Desenho Didático que irá dar base para a concretização ou não da Participação-Intervenção e Bidirecionalidade-Hibridação, e por fim construir a interatividade em toda sua complexidade, com a interrelação dos binômios. Assim, o objetivo deste capítulo é trazermos um olhar do Desenho Didático, Interatividade em seu aspecto amplo, considerando todos os binômios que a sustentam, analisando se o mesmo foi elemento da UC, bem como a mediação pedagógica online. Porém, a escolha de iniciar pelo desenho didático se deu em virtude de mostrar as rotas/percursos que foram estabelecidos de uma maneira geral na UC, pois é a partir deste que podemos observar os demais elementos de interatividade e mediação pedagógica online.

Adentrando ao Desenho Didático da UC Avaliação em Elearning da UA-PT temos como ponto de abertura da disciplina um vídeo bem como os elementos Fórum de Notícias, Documento Contrato de Aprendizagem e Fórum para Apreciação do Contrato de Aprendizagem, como podemos ver abaixo:

Figura 14 - Abertura da Disciplina Avaliação em Elearning



Fonte: Ambiente Virtual Moodle UA-PT da UC Avaliação em Elearning.

O vídeo de abertura da disciplina, que tem em torno de 5 minutos e meio de duração, tem como propósito trazer para o aluno à discussão acerca da Avaliação Digital, enquanto desafio da contemporaneidade, e mostra como a Universidade Aberta tem contribuído com este debate. Inicialmente, coloca-se que a Avaliação Alternativa Digital é algo imprescindível de ser efetivada, seja no ensinar no contexto online, Blended Learning ou no Presencial enriquecido com as possibilidades das tecnologias digitais.

Trazendo cenas do evento Cates 2013, que foi a 1º Conferência Internacional de Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior, ocorrido em Lisboa no período de 18 e 19 de Julho, o vídeo mostra não apenas o resultado do trabalho do LE@D quanto à Avaliação Alternativa Digital para uma comunidade diversa de investigadores de diversas áreas científicas que se interessavam pela reflexão sobre novas estratégias de avaliação da aprendizagem em ambientes digitais de Ensino Superior.

De forma generalizada, o vídeo traz à baila a questão da avaliação digital discutida no evento, a partir da fala de alguns participantes⁶⁷, e a importância de concretizar esta de forma a

⁶⁷ A primeira fala foi do professor Luís Tinoca do Instituto de Educação a Universidade de Lisboa sobre a importância da Avaliação Alternativa Digital e participação dos alunos de modo ativo no processo. A segunda fala se deu por Ascensión Blanco, professora da Universidade Européia de Madrid e que tratou sobre a questão das competências dos alunos no avaliar online, especificamente em sua área de Ciências Biomédicas. A terceira fala é da professora Maria João Gomes da Universidade do Minho. E por fim a fala da Coordenadora do Projeto Alda Pereira que aborda sobre o Projeto @ssess.he, a qual aborda o mesmo de modo a apresentar seus objetivos.

envolver os alunos no sentido de participar ativamente do processo avaliativo, a partir da autoavaliação e avaliação por pares se possível, sendo cientes dos critérios pelos quais serão avaliados, e quanto isto ocorre favorece um maior comprometimento por parte deles no processo de ensino e aprendizagem, por visualizarem de modo mais autêntico e justo, concretizando por fim um aprender mais eficiente.

Outro ponto destacado foi a questão de como avaliar competências em situação online, trazendo a questão dos tipos de rubricas e atividades docentes que podem ser edificadas pelo docente, desenhadas para avaliar competências, uma vez que quase todos os cursos tem centrado no avaliar voltado para o instrucional e, com a entrada no Espaço Europeu de Ensino Superior se subjaz o comprometimento pela mudança paradigmática de avaliar por competências todas as Instituições de Ensino Superior (IES).

Aparece também no vídeo que a avaliação digital já se coloca como pauta na agenda dos professores atuais, o que é uma realidade bastante positiva. Apesar de muitos buscarem caminhar neste sentido da Avaliação Alternativa, com algumas práticas consolidadas, mesmo que não de forma absoluta e significativa, mas que mostra um avanço no sentido do repensar e concretizar a avaliação diante dos desafios da contemporaneidade e da realidade dos alunos que incorporam as Tics no seu cotidiano. Leva-se em consideração na Avaliação Alternativa Digital fortemente à importância de se trabalhar no sentido de construir competências para formar profissionais qualificados para o contexto de trabalho, dialogando teoria com prática, e se coloca que já se está encaminhando por tal trilhar, uma vez que muitos professores tem a preocupação de associar suas práticas de ensino aprendizagem e avaliação a tais contextos.

A avaliação alternativa digital é definida por (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015, p. 8) como

[...] conjunto de propostas de avaliação alternativa, onde o desenho, a execução, e o feedback são mediados pelas tecnologias. O desenho implica a definição das competências a avaliar e as indicações sobre as tarefas a realizar pelo estudante; tem também de exigir o uso de dispositivos eletrônicos nessa realização. Em última análise, é de responsabilidade do professor, mas poderá incluir contributos dos alunos, tanto na seleção das competências a trabalhar e avaliar, como no tipo de tarefa. A atividade do estudante, neste contexto, tem que ser realizada com recursos as tecnologias digitais, no todo ou predominantemente, sendo necessário que as ações do estudante impliquem a participação em tarefas mediadas pelas tecnologias (como por exemplo construir e manter um eportefólio, apresentar um relatório digital, participar em fórum, etc.); por sua vez, as tarefas podem ser realizadas no computador, na web, ou com recuso à web ou a outros dispositivos eletrônicos (como por exemplo tablets, telemóveis, câmaras digitais, etc.). A componente de feedback poderá incluir apreciações do professor, assim como autoavaliação e avaliação por pares.

Podemos sintetizar a framework da avaliação alternativa digital por meio da imagem abaixo:

Figura 15 - Conceito de Avaliação Alternativa Digital



Fonte: Pereira, Santos e Amante (2015).

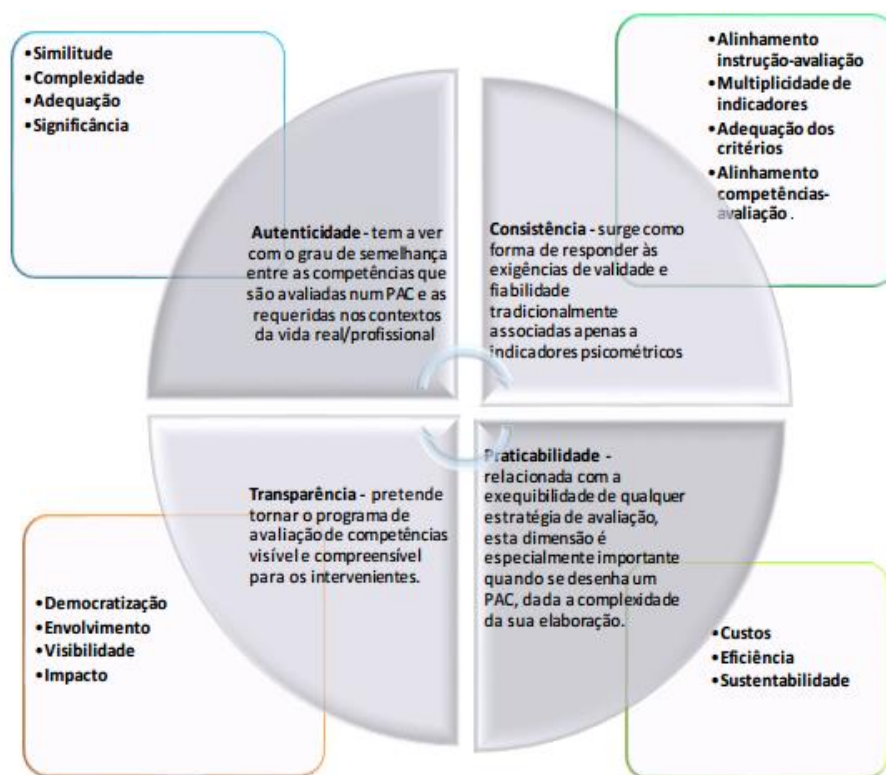
Por fim, o vídeo traz o olhar da Coordenadora do Projeto @ssess.he e que coloca que o objetivo principal do projeto é buscar respostas para como construir competências em situações de ensino aprendizagem online, e que difere do instrucionalismo central nas práticas. Em contrapartida, requer também todo um trabalho elaborado, pois não é fácil de concretizar no presencial e por tal os desafios de fazer no online e a necessidade de discussão e busca de novas práticas. Conclui-se colocando que o projeto buscou construir um conjunto de dimensões e critérios de qualidade de modo a embasar tal processo avaliativo em cursos online, os quais estão sendo apresentados no evento.

No término do vídeo é colocado a ideia da avaliação e aprendizagem como mecanismos indissociáveis dos elementos culturais de sua época, e portanto, investigar sobre Avaliação Digital é buscar imergir na realidade do nosso tempo.

A Universidade Aberta tem elaborado investigações a respeito deste tema, a partir do LE@D, com o Projeto Elearning de Avaliação no Ensino Superior, chamado @ssess.he, o qual foi financiado pela FCT e mencionado já nesta tese, quando abordamos sobre o intercâmbio sanduíche na UA (Subcapítulo 6.1.1). O Projeto que durou de 2010 a 2013 teve como resultante

a elaboração da Avaliação Alternativa Digital, a qual se constitui por 4 dimensões (Autenticidade, Consistência, Transparência e Praticabilidade), cada qual com seus critérios específicos para avaliar as competências discentes, que podemos ver na imagem abaixo:

Figura 16 - Dimensões de Avaliação Alternativa Digital



Fonte: Oliveira e Amante (2016, p. 48)

A **Autenticidade (foco na sociedade)** tem como significado a necessidade das atividades dos discentes serem consoantes com o contexto de vida real e significativas para o aluno, e assim tal dimensão tem como critérios: Similitude (relação da estratégia de avaliação digital com o mundo real), complexidade (liga a natureza das tarefas de avaliação), adequação (respeitante a necessidade de providenciar condições de realização das tarefas de avaliação) e significância (relacionada com o valor significativo da tarefa para professores, estudantes e empregadores) (OLIVEIRA; AMANTE, 2016, p. 48-49).

No que se refere a dimensão **Consistência (foco no professor)** a mesma significa fazer o alinhamento das competências a serem desenvolvidas pelos alunos com as atividades, com as estratégias e critérios avaliativos. Tal dimensão tem como elementos os seguintes critérios:

Alinhamento instrução-avaliação digital (garante a concordância entre o trabalho desenvolvido durante o percurso de aprendizagem e as tarefas de avaliação), multiplicidade de indicadores (relacionado com o uso de variadas tarefas de avaliação digital, e também, diversos contextos, momentos e avaliadores), relevância dos critérios (ligada à pertinência dos critérios usados para a avaliação das competências individuais ou colaborativas) e alinhamento competências-avaliação digital (relativa à competência entre as tarefas a desenvolver e a estratégia de avaliação desenhada (OLIVEIRA; AMANTE, 2016, p. 48-49).

Tratando-se do quesito **Transparência (foco nos alunos)**, como o próprio nome já remete a clareza da avaliação para os sujeitos envolvidos bem como a avaliação como ato democrático, com a participação de todos. Tem como critérios: democratização (participação do estudante nos critérios de avaliação), envolvimento (disponibilidade do aluno de se envolver no processo de aprendizagem com metas e realizar atividades), visibilidade (aluno partilhar com os pares seu caminhar de aprendizagem), impacto (efeitos que a avaliação digital tem sobre o aprender do aluno).

Por fim temos a dimensão **Praticabilidade (foco na instituição)** que tem como significado os custos relativos de tempo e formação, eficiência das estratégias de avaliação e sua sustentabilidade, e assim tem como critérios custos (tempo e de recursos), eficiência (custo-benefício das estratégias para instituições, professores e estudantes tendo em vista os resultados almejados) e sustentabilidade (assegurar sua implementação do desenho tanto do ponto de vista dos perfis dos alunos bem como constrangimentos de contextos institucionais e de avaliadores).

Todas as dimensões trazidas que constituem a Avaliação Alternativa Digital ou modelo PrACT estão imbricados, são interdependentes.

Adentrado ao elemento do Desenho Didático da UC Avaliação em Elearning, na mídia vídeo de abertura, percebemos como um importante instrumento de iniciação ao debate da UC Avaliação em Elearning, pois vem mostrar que o debate que será construído na mesma pelos alunos é algo pertinente, inovador, que emerge de reflexões da própria instituição e de seu núcleo de pesquisa LE@D, ao qual a docente Lúcia Amante e que rege a UC faz parte. Assim, o discente não apenas consegue compreender que o debate é fundante para sua formação acadêmica e futura prática profissional, podendo ser um elemento incentivador e instigador de curiosidade, de busca de aprofundamento e de real comprometimento com a formação de um percurso de aprendizagem interativo, colaborativo e que possa dar bases às suas futuras práticas enquanto indivíduos que atuarão em diversas facetas da Educação Online.

Tratando-se ainda desta abertura temos o Fórum de Notícias, que tinha como cerne ser espaço de informes da docente. Ao todo foram ao longo da UC 5 mensagens colocadas neste espaço, as quais podemos visualizar a partir da imagem abaixo:

Figura 17 - Fórum de Notícias Avaliação em Elearning

Fórum Notícias



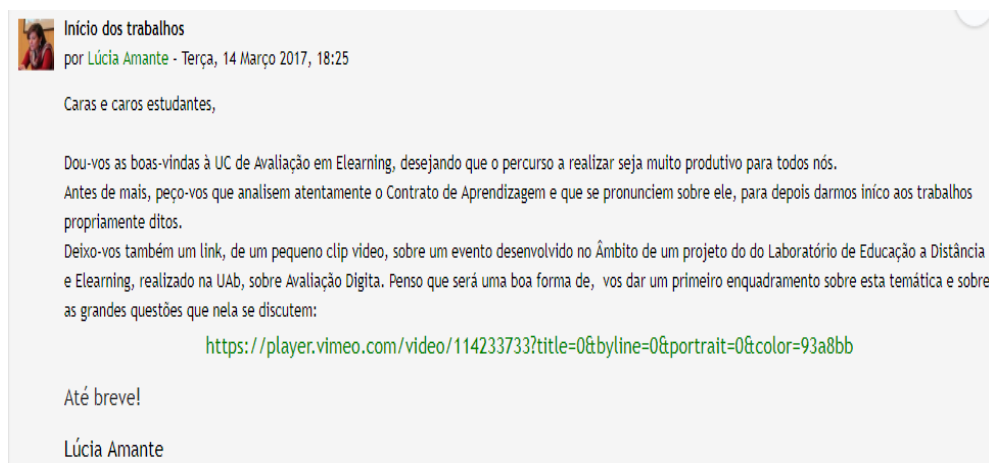
Começar um novo tema

Tema	Iniciado por	Respostas	Não lida ✓	Última mensagem
Quadro da avaliação final	 Lúcia Amante	1	0	Lúcia Amante Qua, 27 Set 2017, 21:51
Correção Questionário - Atividade 1	 Lúcia Amante	0	0	Lúcia Amante Qua, 12 Jul 2017, 00:17
Auto-avaliação e avaliação entre pares	 Lúcia Amante	0	0	Lúcia Amante Ter, 27 Jun 2017, 17:20
Uma boa Páscoa!	 Lúcia Amante	0	0	Lúcia Amante Qui, 13 Abr 2017, 15:25
Início dos trabalhos	 Lúcia Amante	0	0	Lúcia Amante Ter, 14 Mar 2017, 18:25

Fonte: Ambiente Virtual Moodle UA-PT da UC Avaliação em Elearning.

É perceptível que as mensagens se deram no sentido de eventos relevantes da UC, perpassando os seguintes temas: 1-Orientações e boas vindas aos alunos; 2- Mensagem de cunho afetivo (boa páscoa), 3- A disponibilização da atividade de autoavaliação e avaliação entre pares no Google Docs, para ser respondida pelos alunos, próximo ao término da UC, 5- Correção de questionário de atividade 1, no qual se retificou que a mesma foi individual e não coletiva, 6- Divulgação dos resultados de aprendizagem. Trataremos da análise de cada extrato a partir de então, exceto da mensagem de cunho afetivo, não por achar menos importante, mas por buscarmos concretizar o nosso objetivo que é colocar analisar os pontos da avaliação online desenvolvida e divulgada nesta interface Fórum de Notícias. Iniciemos analisando a imagem a seguir:

Figura 18 - Mensagem de Boas Vindas



Fonte: Ambiente Virtual Moodle UA-PT da UC Avaliação em Elearning.

A imagem nos faz perceber, nesta mensagem inicial, que a docente já convoca os alunos a duas atuações, sendo a primeira na análise do Contrato de Aprendizagem e suas opiniões e ponderações a respeito do mesmo, e a segunda para que acessassem a mídia vídeo, de conteúdo descrito anteriormente, como uma forma de que eles pudessem ter uma visão teórica inicial sobre o tema que será discutido e construído ao longo da UC, Avaliação em Elearning. Ambos os momentos se colocam como fundamentais, pois há aqui o primeiro indicativo à concretização de uma Avaliação Alternativa Digital que é a Dimensão da Transparência, o qual remete a explanação do caminhar avaliativo aos sujeitos, no caso os alunos, de modo não apenas a eles contemplarem e aprovarem, mas de refletirem os aspectos pontuados e darem suas sugestões de modificações à luz de suas necessidades formativas.

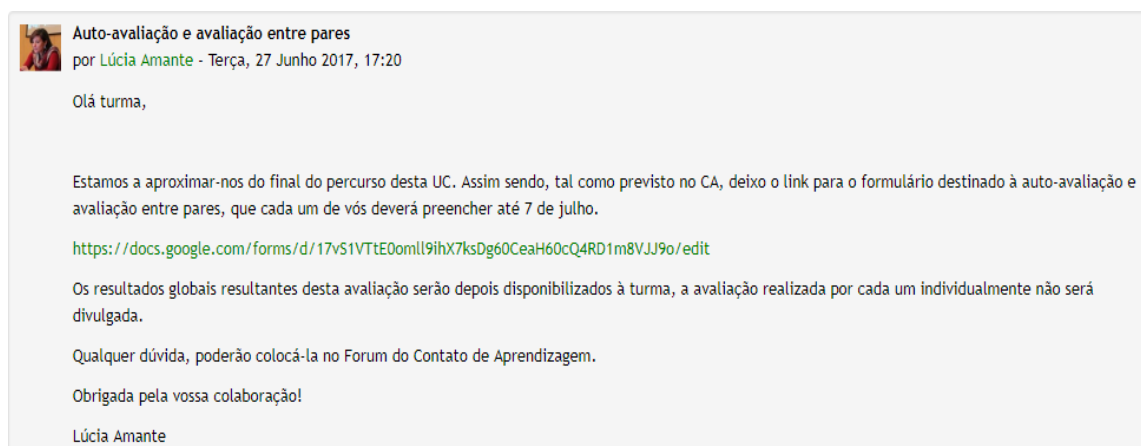
Esta dimensão tem como critérios democratização, envolvimento, visibilidade e impacto, e neste sentido vemos que tal convocatória da docente os dois primeiros critérios. A democratização, porque o aluno tem a oportunidade de participar dos critérios de avaliação da aprendizagem, pela leitura do Contrato de Aprendizagem, analisando e pontuando seu olhar sobre o mesmo. O Envolvimento, pois a docência incita o aluno a se envolver no processo de ensino aprendizagem a partir da realização das atividades planejadas e busca de atingir as metas de aprendizagens, ambos presentes no Contrato de Aprendizagem.

Acerca das dimensões Visibilidade, que se trata da partilha do aluno de sua caminhada de aprendizagem, e o Impacto, que remete ao olhar do aluno quanto ao efeito que a Avaliação Alternativa Digital tem na construção de sua aprendizagem, estes não conseguimos contemplar

neste quesito inicial, pois se tratam de elementos que só poderão ser vistos no caminhar da UC (Dimensão Visibilidade) ou ao término da mesma (Dimensão Impacto).

Adentrando ao segundo elemento que aparece no Fórum de Notícias, a disponibilização da atividade de autoavaliação e avaliação entre pares, a mesma se colocou ao término da disciplina conforme se mostra no extrato abaixo:

Figura 19 - Mensagem de Autoavaliação e Avaliação Entre Pares

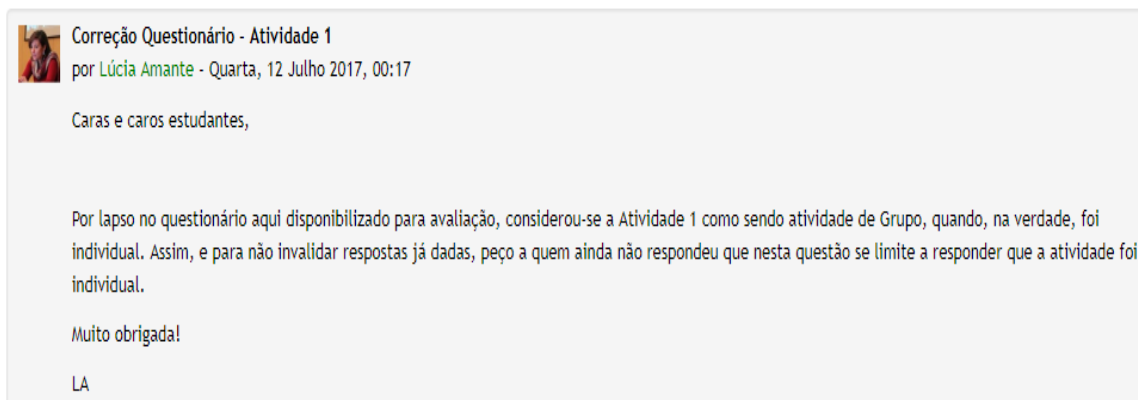


Fonte: Ambiente Virtual Moodle UA-PT da UC Avaliação em Elearning.

Ambas atividades foram realizadas de maneira concomitante e por meio da interface formulário Google docs. Os objetivos eram que os alunos pudessem fazer dois movimentos: o primeiro de uma análise metacognitiva de seu caminhar de aprendizagem na UC em todas as atividades desenvolvidas, e, como segundo ponto analisar a participação de seus colegas nas atividades elaboradas em grupo, dando pontuação aos colegas que mais auxiliaram nos debates nos fóruns de discussão. Tais debates aconteciam sempre após os grupos elaborarem suas atividades. Iremos detalhar tal atividade mais adiante, depois que tratarmos de maneira mais minuciosa todas as semanas de estudo da UC, porque senão estaremos antecipando questões abordadas pelos alunos que só serão compreendidas se tivermos a visão de cada atividade avaliativa concretizada.

Em relação ao terceiro ponto colocado no Fórum de Notícias está a mensagem de correção a respeito do formulário de Autoavaliação e Avaliação em pares, pois a primeira atividade da disciplina era individual, mas o formulário enviado considerou a mesma como de grupo, como podemos vislumbrar no extrato abaixo:

Figura 20 - Mensagem Correção Questionário- Atividade 1



Fonte: Ambiente Virtual Moodle UA-PT da UC Avaliação em Elearning.

Por fim, o Fórum de Notícias trouxe a mensagem que se tratava da disponibilização final das notas dos alunos, tanto no sentido quantitativo como qualitativo, e neste sentido, a docente solicitou que os alunos visualizassem e se tivesse algum equívoco a comunicasse pelo Fórum do Contrato de Aprendizagem, bem como se despede dos alunos. A mensagem foi enviada duas vezes, a primeira com a planilha inicial e a segunda com a planilha retificada a nota de uma aluna, como se pode ver na imagem:

Figura 21 - Mensagem Quadro de Avaliação Final



Fonte: Ambiente Virtual Moodle UA-PT da UC Avaliação em Elearning.

O espaço Fórum de Notícias, apesar de não ter sido muito utilizado, atendeu ao seu objetivo de ser espaço de informe, e portanto, não há interação do aluno com a docente, mesmo no último ponto do “Quadro de avaliação Final”, onde a professora fez uma segunda postagem do quadro em virtude de equívocos de algumas notas. Subtende-se daí que os alunos usaram outras interfaces de contato mais direto como interface mensagem ou email para tratar com a docente sobre os erros de suas notas, caso houvesse.

Partindo para o segundo elemento do Desenho Didático de abertura da disciplina temos o Contrato de Aprendizagem, o qual se tratava do detalhamento da disciplina em todos os aspectos, o qual já discutimos no subcapítulo anterior, e que era elemento obrigatório de acordo com o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta e o Guia de Curso do MPEL.

Como terceiro e último ponto temos o tópico Avaliação do Contrato de Aprendizagem, no qual foi aberto na interface fórum de discussão, como forma de os discentes terem oportunizado pela docente a participação na reelaboração do Contrato de aprendizagem, uma vez que foi disponibilizado no AVA para apreciação, discussão e intervenção. Tal elemento se dá no intuito de serem suscitadas contribuições para modificar o mesmo, caso discordassem de algo ou tivessem uma ideia mais oportuna, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 22 - Mensagem para Participação do Aluno no Contrato de Aprendizagem

Apreciação do Contrato de Aprendizagem



Este espaço é dedicado à discussão do Contrato de Aprendizagem.

Está aberta a discussão até dia 16 de março.

Leia as propostas contidas no contrato.

Concorda?

Tem sugestões a fazer?

Quer fazer algum comentário?

Coloque neste fórum a sua opinião.

Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

Como se pode ver havia um prazo para a participação dos alunos, o qual era até o dia 16/03/17, e neste dos 16 estudantes matriculados na UC⁶⁸ apenas houve a participação de 3 alunos no prazo estipulado, as quais podemos visualizar:

Participação 1

Contrato de aprendizagem

por [Aluna F](#) - Quinta, 16 Março 2017, 10:08

Prezada Prof.

A proposta de aprendizagem desenhada contemplará tópicos importantes para discussão sobre a questão da avaliação em ambientes online de aprendizagem.

Tenho certeza de que proporcionará um grande aprendizado para mim.

Minha preocupação é o tempo previsto para desenvolvimento e entrega de atividades. Mas, farei o possível para acompanhar a turma.

um abraço

Aluna F

Participação 2

Comentários ao contrato de aprendizagem

por [Aluno C](#) - Quinta, 16 Março 2017, 21:33

😊 Boa noite a tod@s

Penso que a problemática da avaliação de aprendizagens em contexto de Elearning, é um tema que teria de obrigatoriamente ser incluído num mestrado em Pedagogia do Elearning . Penso também que os 4 temas a abordar no âmbito da disciplina, são fundamentais para professores que trabalhem em ambientes de Elearning.

Achei uma boa ideia incluir um vídeo de introdução ao tema principal da disciplina. Já sugeri esta ideia noutras disciplinas do mestrado, contudo, esta foi a primeira vez que foi utilizado um vídeo introdutório numa disciplina do MPEL.

Como melhoria a fazer no contrato de aprendizagem, sugiro que o contrato de aprendizagem, passe também a ser disponibilizado em formato PDF. Situação, que já foi aplicada na disciplina de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Para finalizar, saliento ainda, que no contrato de aprendizagem, as partes que dizem respeito ao roteiro, não foram preenchidas.

Aluno C

⁶⁸ A unidade curricular tinha 16 alunos matriculados, mas 3 nunca acessaram a mesma, e portanto, tinham 13 alunos efetivamente participando.

10 Roteiro

10.1 Primeiro mês

MÊS	SEMANA	TEMA	ATIVIDADE	O QUE SE ESPERA	RECURSOS	AValiação
Outubro ou Março						
Outubro						
Outubro						
Outubro						
Outubro						

Participação 3

Apreciação contrato de aprendizagem

por [Aluna I](#) - Quinta, 16 Março 2017, 22:45

Boa noite, colegas, Professora L.

Concordo com o que nos foi apresentado no CA, não tendo nada a acrescentar.

Saudações,

Aluna I

Primeiramente importa esclarecer que os alunos foram renomeados por ordem alfabética dos participantes da disciplina e por letras do alfabeto, de modo a cumprir com o sigilo dos participantes da pesquisa.

A respeito dos pontos mencionados para o contrato de aprendizagem podemos perceber que os 3 participantes mencionam concordar com a proposta e apenas a Aluna I não acrescenta dados à mesma. A aluna F salienta a importância de discutir os tópicos citados no contrato, mas demonstra a preocupação com o tempo previsto para realizar as atividades. O aluno C salienta a importância dos temas sugeridos para debate na UC, elogia o vídeo colocado para introdução da UC no início do AVA⁶⁹, acrescenta a sugestão apenas do contrato ser disponibilizado em formato pdf e por fim demonstra o não entendimento do Roteiro⁷⁰, por achar que o mesmo já deveria estar preenchido, quando é uma sugestão para o preenchimento do próprio aluno com objetivo de sua organização de estudos.

A docente, a respeito dos pontos trazidos pelos alunos, dar o seguinte feedback abaixo:

Feedback Docente

CA em Pdf

Por [Professora L](#) - Sexta, 17 Março 2017, 00:37

Olá turma,

⁶⁹ Havia um vídeo na abertura da disciplina. O mesmo será detalhado no próximo tópico de discussão que tratará do Desenho Didático do AVA e das atividades realizadas na Unidade Curricular.

⁷⁰ O Roteiro é integrante do Contrato de Aprendizagem e trata de um quadro para que o aluno possa se organizar nas semanas de estudo e em cada mês de caminhar da disciplinas, que ao todo são 4 meses. O mesmo será também tratado com mais detalhes ainda neste tópico.

Obrigada a todos/as que já se pronunciaram sobre o CA.

Face à solicitação feita, aqui vos deixo o mesmo em versão Pdf.

Disponham!

Professora L

 [CAAvaliaçãoElearning.pdf](#)

É perceptível que o feedback responde de uma forma geral aos participantes, que responderam no prazo estipulado, mas responde necessariamente à questão elencada pelo aluno C, no sentido da postagem em pdf, mas não o esclarece a respeito do Roteiro e nem a Aluna F, no que tange à sua preocupação com o tempo previsto para as atividades.

Participaram ainda da apreciação do contrato de aprendizagem 6 alunos, contudo após o prazo, entre os dias 18/03 a 21/03/17. Entretanto, todos eles mencionam concordar com o proposto e em nada acrescentam ao Contrato de Aprendizagem, apenas mencionam que o mesmo está organizado, pertinente, claro e de fácil interpretação. Apenas o aluno A situa preocupação novamente com o tempo estipulado para as atividades, destacando como motivo o pouco tempo disponível ao estudo em detrimento do trabalho, e a professora apresenta o seu feedback de modo a tranquilizar o aluno, conforme podemos ver no extrato abaixo:

Participação 4

Contrato de aprendizagem

por [Aluno A](#) - Terça, 21 Março 2017, 21:25

Olá professora L!

Desculpe por só agora estar a opinar.

Depois de ter lido o contrato de aprendizagem a meu ver está acessível, de todo modo se se vier acontecer qualquer coisa que prive a entrega dos trabalhos a senhora será comunicada e juntos ver como ultrapassar os constrangimentos.

Tudo isso porque trabalho segunda sábado e de manhã a tarde o que muitas vezes pode criar alguma impossibilidade em conseguir tudo ao seu tempo.

Saudações.

Aluno A

Feedback Docente

Re: Contrato de aprendizagem

por [Professora L](#) - Quarta, 22 Março 2017, 02:47

Certo Aluno A, veremos como fazer. Suponho que está a tempo parcial e não está realizando todas as UCs, certo?

Obrigada!

Lúcia

De modo geral, a participação dos alunos na contribuição com novas ideias ou mudanças significativas ao Contrato de Aprendizagem não se consolidou, trazendo assim comentários apenas concordando com a proposta, alguns elogios tecidos quanto à organização e clareza da mesma, uma sugestão e duas pontuações de preocupação com o tempo previsto para as atividades.

Após refletido sobre o Design de Abertura da UC, iremos entrar nas 4 temáticas de estudo vivenciadas na UC e o trabalho final, mostrando tanto seu design como entendimento de cada uma das atividades, de modo a analisar como a avaliação da aprendizagem online foi consolidada.

A disciplina Avaliação em Elearning teve sua consolidação no período de 20 de março a 15 de julho de 2017, sendo composta de um quantitativo de 16 alunos matriculados, contudo sendo 13 realmente participantes até o término da unidade curricular.

A atividade avaliativa da semana 1 teve como temática “Avaliação Pedagógica: Atuais perspectivas”, desenvolvida entre 20 de março a 03 de abril de 2017, tinha enquanto competência a desenvolver as seguintes: Analisar a evolução do conceito de avaliação pedagógica e discutir a avaliação pedagógica como processo de assistência às aprendizagens. Tal atividade tinha cunho individual e uma discussão a posteriori no fórum com toda a turma, sendo que cada discente deveria para efetivar a atividade seguir os seguintes passos nomeados como descrição da atividade pela docente: 1- Leitura e análise do texto disponibilizado pela docente; 2- Identificar no texto duas ideias fortes em seu olhar; 3- Apresentar tais ideias selecionadas no fórum atividade 1, fundamentando sua escolha e postando especificamente no dia 29 de março de 2017; 4- Debater com a turma as ideias apresentadas, a qual tinha o prazo entre 29 de março a 03 de abril de 2017. O texto base para o desenvolver da atividade era acerca da Avaliação em educação dos usos as práticas⁷¹.

⁷¹ PINTO, J. Avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (coords.). **Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, Le@D, 2016, p. 3-40, (eBookLead). Disponível em: <<https://goo.gl/TWwZc8>>.

Figura 23 - Design Temática 1 da UC Avaliação em Elearning

Tema 1: Avaliação Pedagógica - Atuais perspectivas



Atividade 1
(Atividade individual seguida de discussão no grande grupo)

20 de Março a 3 de Abril

Competências a desenvolver

- Analisar a evolução do conceito de avaliação pedagógica;
- Discutir a avaliação pedagógica como processo de assitência à aprendizagem.

Orientações de Trabalho

1º) Leitura e análise do texto disponibilizado;
2º) Identificação de duas ideias fortes do texto;
3º) Apresentação no forum da Atividade 1 das ideias assinaladas e fundamentação da sua escolha (29 de março);
4º) Debate entre a turma das ideias apresentadas (29 de março a 3 de abril).

Bom Trabalho a Todos!

Recursos de Aprendizagem

Pinto, J. (2016) "A avaliação em educação: Da linearidade dos usos à complexidade das práticas", in: L.Amante & I.Oliveira (coords) "Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas , contextos e práticas. Lisboa: Le@D, Universidade Aberta (3-40). <https://goo.gl/IWwZc8>

Forum Actividade 1

Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

Figura 24 – Feedbacks Docentes da Atividade 1

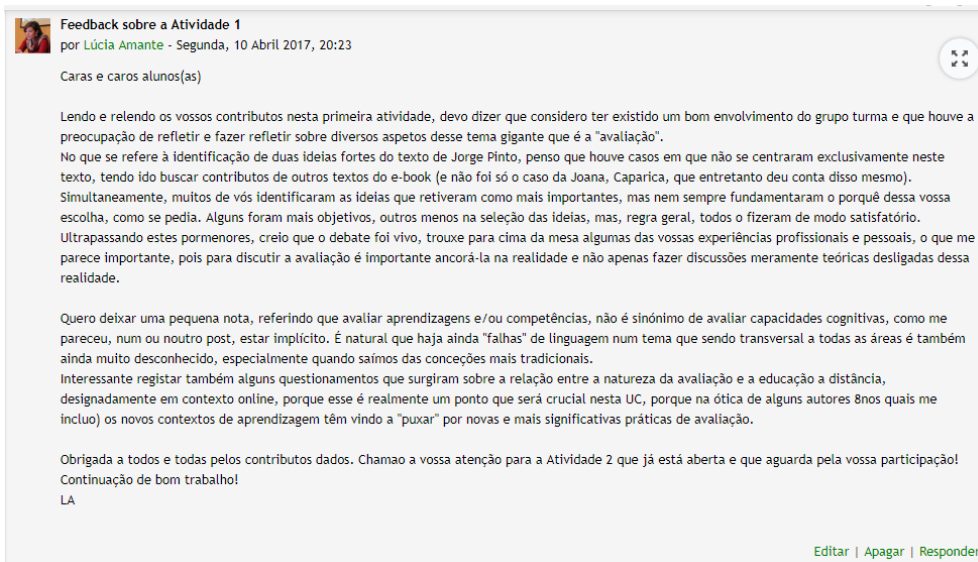
Participação no debate
por **Lúcia Amante** - Quarta, 5 Abril 2017, 02:04

Olá turma!

Obrigada pela vossa participação neste debate, que estou ainda a analisar, para depois vos deixar um breve comentário.
Entretanto vamos avançando para a atividade 2, que já nos espera 😊

LA

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Feedback sobre a Atividade 1
por Lúcia Amante - Segunda, 10 Abril 2017, 20:23

Caras e caros alunos(as)

Lendo e relendo os vossos contributos nesta primeira atividade, devo dizer que considero ter existido um bom envolvimento do grupo turma e que houve a preocupação de refletir e fazer refletir sobre diversos aspetos desse tema gigante que é a "avaliação". No que se refere à identificação de duas ideias fortes do texto de Jorge Pinto, penso que houve casos em que não se centraram exclusivamente neste texto, tendo ido buscar contributos de outros textos do e-book (e não foi só o caso da Joana, Caparica, que entretanto deu conta disso mesmo). Simultaneamente, muitos de vós identificaram as ideias que retiveram como mais importantes, mas nem sempre fundamentaram o porquê dessa vossa escolha, como se pedia. Alguns foram mais objetivos, outros menos na seleção das ideias, mas, regra geral, todos o fizeram de modo satisfatório. Ultrapassando estes pormenores, creio que o debate foi vivo, trouxe para cima da mesa algumas das vossas experiências profissionais e pessoais, o que me parece importante, pois para discutir a avaliação é importante ancorá-la na realidade e não apenas fazer discussões meramente teóricas desligadas dessa realidade.

Quero deixar uma pequena nota, referindo que avaliar aprendizagens e/ou competências, não é sinónimo de avaliar capacidades cognitivas, como me pareceu, num ou noutro post, estar implícito. É natural que haja ainda "falhas" de linguagem num tema que sendo transversal a todas as áreas é também ainda muito desconhecido, especialmente quando saímos das concepções mais tradicionais.

Interessante registar também alguns questionamentos que surgiram sobre a relação entre a avaliação e a educação a distância, designadamente em contexto online, porque esse é realmente um ponto que será crucial nesta UC, porque na ótica de alguns autores é nos quais me incluo) os novos contextos de aprendizagem têm vindo a "puxar" por novas e mais significativas práticas de avaliação.

Obrigada a todos e todas pelos contributos dados. Chamao a vossa atenção para a Atividade 2 que já está aberta e que aguarda pela vossa participação! Continuação de bom trabalho!
LA

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Fonte: Ambiente Virtual Moodle UA-PT da UC Avaliação em Elearning.

A temática 2 “Avaliação Pedagógica Digital em Contextos de Elearning”, que deveria ser elaborada entre 04 a 28 de abril de 2017, tinha como propósito desenvolver as competências: Perspetivar a especificidade da avaliação pedagógica em contextos de Elearning e Analisar princípios teóricos de avaliação em Elearning. A atividade foi realizada em grupo e seguida de discussão com a turma, sendo a sala dividida em 4 grupos⁷² a partir dos para a concretização da atividade orientados pela docente no ambiente virtual de aprendizagem: 1- Formação livre de grupos com 3 ou 4 integrantes e indicação no fórum da unidade curricular; 2- Leitura e análise do texto base 1 e de um dos outros dois que haviam sido propostos; 3- Pesquisa pelo grupo de outro texto académico sobre o tema em questão considerado relevante; 4- Elaboração de uma apresentação com as ideias sínteses, grandes linhas de força que se destacaram nos 3 textos bem como especificidades da avaliação em contextos de Elearning, sendo sugerido no formato Power Point (PPT) ou outro a escolha do grupo; 5- Apresentação do trabalho elaborado no fórum Atividade 2 na data específica de 20 de abril de 2017; 6- Debate acerca de todos os trabalhos apresentados no fórum no período entre 21 a 28 de abril de 2017. Os recursos disponibilizados para que os alunos realizassem tal atividade foram três textos, sendo apenas o primeiro o base: 1- Avaliação alternativa digital⁷³, 2- Projetando avaliação de aprendizagem

⁷² Os grupos foram denominados de 1 a 4 no ambiente virtual de aprendizagem, sendo destinado um fórum para o diálogo e construção da atividade por cada equipe. Após a elaboração da atividade no fórum específico o grupo deveria postar, em data específica, sua produção no fórum denominado Atividade 2, onde todos os demais grupos se encontrariam para debater as produções uns dos outros.

⁷³ PEREIRA, A.; OLIVEIRA, I.; TINOCA, L.; PINTO, M. C.; AMANTE, L. Avaliação alternativa Digital: conceito e caracterização em contextos digitais. In: **Desafios da avaliação digital no Ensino Superior**. Lisboa: Universidade Aberta, LE@D, 2015. 121 p. (eBookLead). Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>

online por meio de abordagens alternativas⁷⁴ e 3- Qualidade em avaliação da aprendizagem online⁷⁵.

Figura 25 - Design AVA Temática 2 da UC Avaliação em Elearning

Tema 2: Avaliação pedagógica Digital em Contextos de Elearning



Actividade 2
(Actividade de Grupo seguida de discussão na Turma)

4 de Abril a 28 de abril

Competências a desenvolver:

- Perspetivar a especificidade da avaliação pedagógica em contextos de elearning;
- Analisar princípios teóricos de avaliação em Elearning.

Descrição da Actividade

- 1) Constituição livre dos grupos (3 ou 4 elementos) e indicação da sua composição no Forum da A2;
- 2) Leitura e análise do texto 1 e de um dos dois outros textos propostos;
- 3) Pesquisa pelos grupos de um outro texto académico sobre a temática, que considerem relevante;
- 4) Elaboração de uma apresentação (ppt ou outra) sintetizando as especificidades da avaliação em contextos de Elearning e as grandes linhas de força que emergem dos 3 textos.
- 5) Apresentação do trabalho realizado ao Grupo turma no Forum da Activ. 2 (20 de abril)
- 6) Debate sobre os trabalhos apresentados (21 a 28 de abril)

Recursos de Aprendizagem

TEXTO 1

Pereira, A., Oliveira, I, Tinoca, L., Pinto, M. C., Amante, L. (2015). Avaliação alternativa digital: conceito e caracterização em contextos digitais. In *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. . Lisboa: Universidade Aberta (6-34)

<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>

TEXTO 2

Mateo, J. Sangrá, A. (2007)- "Designing online learning assessment Through alternative approaches facing the concerns, in *European Journal of Open, Distance and Elearning*.http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Mateo_Sangra.htm

TEXTO 3

McLoughlin; C. & Luca, J. (2001) - "Quality in Online Delivery: What does it mean for assessment in E-Learning Environments?" The ASCILITE conference proceedings.

Bom Trabalho a Todos!

- Forum Actividade 2
- Grupo 1
- Grupo 2
- Grupo 3
- Grupo 4

Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

⁷⁴ MATEO, J.; SANGRÁ, A. Designing online learning assessment through alternative approaches facing the concerns. **EUROPEAN JOURNAL OF THE OPEN, DISTANCE AND ELEARNING**, 2007. Disponível em: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Mateo_Sangra.htm

⁷⁵ MCLOUGHLIN, C.; LUCA, J. Quality in online delivery: what does it mean for assessment in E-learning Environments? In: **Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education**: Meeting at the Crossroads, ASCILITE, 2001, Melbourne, Australia. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.528.1492&rep=rep1&type=pdf>

A atividade avaliativa da semana 3 teve como temática “Instrumentos de Avaliação Pedagógica em Contextos de Elearning”, sendo concretizada entre 01 a 19 de Maio de 2017, e tinha como competência a ser desenvolvida: Analisar e caracterizar instrumentos/estratégias de avaliação alternativos em contextos de Elearning. A atividade era em grupos e posterior discussão no grande grupo e sua elaboração consistia dos seguintes pontos: 1-Formação livre dos grupos de trabalho; 2-Seleção dos grupos de textos a serem trabalhos em detrimento dos instrumento/estratégia escolhido; 3-Elaborar e apresentar um Mapa Conceitual trazendo o instrumento escolhido fundamentado nos textos disponibilizados pela docente e outros pesquisados pelo grupo, e esta deveria ser postada em data específica de 15 de maio de 2017; 4-Debater no fórum Atividade 3 os resultados dos trabalhos apresentados pelos grupos, sendo entre o período de 15 a 19 de maio de 2017.

Cada grupo⁷⁶ formado estava relacionado à escolha de um instrumento/estratégia de avaliação alternativo para contextos de Elearning. Houve como indicação da docente recursos textuais sugeridos para elaboração da atividade para cada instrumento avaliativo digital, o que não ocorreu apenas sobre um instrumento, que foi a Wiki, os demais, que foram o e-portefólios, fóruns de discussão, mapas conceituais e rubricas haviam dois textos indicados para cada um para a construção da atividade.

Para o instrumento “E-portefólios” foram sugeridos como base dois textos, sendo um acerca do E-portfólio como instrumento alternativo para avaliar a aprendizagem em contexto online⁷⁷ e outro sobre o E-portfólios em Redes Sociais em um contexto avaliativo online de ensino superior⁷⁸.

Em relação ao instrumento “Fóruns de Discussão” também foram indicados dois textos, um sobre uma análise sobre avaliação colaborativa em fóruns de discussão⁷⁹ e outro a respeito de discussões assíncronas e avaliação da aprendizagem online⁸⁰.

⁷⁶ Foram formados 5 grupos, os quais foram denominados: Grupo 1-Fóruns, Grupo 2-E-portefólios, Grupo 3-Wikis, Grupo 4-Mapas Conceituais, Grupo 5-Rúbricas.

⁷⁷ AMANTE, L. A avaliação das aprendizagens em contexto online: o e-portefólio como instrumento alternativo. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António (orgs.). **Aprendizagem (In)Formal na web social**. Centro de Competência da Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260677333_A_AVALIACAO_DAS_APRENDIZAGENS_EM_CONTEXTO_ONLINE

⁷⁸ CRUZ, C.; ARAÚJO, I.; PEREIRA, I.; MARTINS, M.L. Uma abordagem da avaliação online no ensino superior: e-portfolios em redes sociais. **EDUSER REVISTA DE EDUCAÇÃO**, v. 2, n.2, p. 3-27, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/3959>

⁷⁹ UCHÔA, Kátia. C.; UCHÔA, Joaquim Quinteiro. Uma análise sobre avaliação colaborativa em fóruns de discussão. **RENOTE- REVISTA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**, CINTED-UFRGS, v. 10, n.3, 2012. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/1b-katia.pdf>

⁸⁰ VONDERWELL, Selma; LIANG, Xin; ALDERMAN, Kay. Asynchronous discussions na assessment in online learning. **JOURNAL OF RESEARCH ON TECHNOLOGY IN EDUCATION**, v.39, n.3, 309-328, 2007. Disponível em:

Quanto ao instrumento “Mapas Conceituais” os textos sugeridos foram um que abordava os mapas conceituais e a avaliação formativa⁸¹ e outro a respeito dos mapas conceituais na educação a distância a partir de um olhar da complexidade⁸².

Por fim, acerca do instrumento “Rubricas” foram indicados um texto sobre a avaliação da aprendizagem no ambiente online⁸³ e outro acerca do uso ou não de rubricas e seus efeitos da autoavaliação sobre autorregulação, desempenho e auto eficácia⁸⁴.

<http://onlinelearningcurriculumcommittee.pbworks.com/f/vonderwell.pdf>

⁸¹ SOUZA, N. A; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set/dez., 2010. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1590%2FS1517-97022010000300010>

⁸² FREIRE, C. S.; RIBEIRO, F.C.G.; SOUZA, L. B. de. Mapas conceituais na educação a distância: uma análise sobre a ótica da complexidade. **ANAIS ELETRÔNICOS DO 3º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM**, 2010. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anaais/Anaais-Hipertexto-2010/Cristiane-Sa-Freire&Fabiana-Cristina-Ribeiro&Lidia-Bravo.pdf>

⁸³ PORTO STELLA, C. A avaliação da aprendizagem no ambiente online. In: SILVA, Ricardo Vidigal; SILVA, Anabela Vidigal da. **Educação, aprendizagem e tecnologia: um paradigma para professores do século XXI**. 1 ed. Edições Sílabo, Lisboa, 2005.

⁸⁴ PANADERO, Ernesto; ROMERO, Margarida. To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. **JOURNAL ERIC, ASSESSMENT IN EDUCATION: PRINCIPLES POLICY AND PRACTICE**, v. 21, n.2, p-133-148, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1024508>

Figura 26 - Design AVA Temática 3 da UC Avaliação em Elearning

Tema 3: Instrumentos de Avaliação Pedagógica em Contextos de Elearning



Actividade 3

(Actividade em pequeno grupo seguida de discussão no grande grupo)



Decorre entre dias 1 a 19 de maio

Competências a desenvolver:

- Analisar e caracterizar instrumentos/estratégias de avaliação alternativos em contextos de elearning.

Orientações de Trabalho:

- 1) Constituição livre dos grupos;
- 2) Seleção dos textos a trabalhar, em função do instrumento/estratégia de avaliação a abordar;
- 3) Apresentação de um *Mapa Conceitual* sobre o instrumento abordado com base nos textos disponibilizados e outros pesquisados pelo grupo. (15 de maio)
- 4) Debate no Fórum A3 dos trabalhos apresentados pelos diferentes grupos. (15 a 19 de maio)

Recursos de Aprendizagem

Textos E-portefólios

Amante, L. (2011) A Avaliação das Aprendizagens em Contexto Online: O e-portefólio como Instrumento Alternativo ". In Paulo Dias & António Osório (Orgs.) Aprendizagem (In)Formal na Web Social. Centro de competência da Universidade do Minho, Braga
https://www.researchgate.net/publication/260677333_A_AVALIAO_DAS_APRENDIZAGENS_EM_CONTEXTO_

Cruz, C., Araújo, I., Pereira, I. & Martins, M. L. (2010). Uma Abordagem da Avaliação online no Ensino Superior: e-portfolios em Redes Sociais. *EDUSER revista de Educação*, 2(2), 3-27. <http://hdl.handle.net/10198/3959>

Textos Foruns de Discussão

Uchôa, Kátia C., Uchôa, Joaquim Quinteiro (2012). Uma Análise sobre Avaliação Colaborativa em Fóruns de Discussão. *CINTED---UFRGS. Novas Tecnologias na Educação*. V. 10 N° 3, dezembro,
<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/1b-katia.pdf>

Vonderwell, Selma; Liang, Xin; Alderman, Kay (2007). Asynchronous Discussions and assessment in Online Learning. *Journal of Research on Technology in education*; Spring 2007; 39, 3; Proquest Education Journals, p 309. <http://onlinelearningcurriculumcommittee.pbworks.com/f/vonderwell.pdf>

Textos Mapas Conceituais

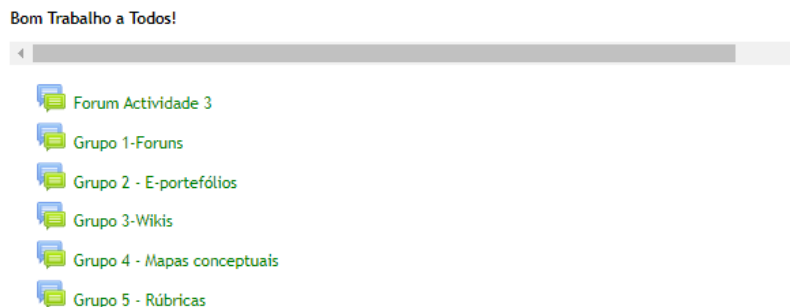
Souza, N. A.; Boruchovitch, E. (2010) "Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações" In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, set./dez. 2010
<http://www.readcube.com/articles/10.1590%2FS1517-97022010000300010>

Freire, A. S.; Ribeiro, F.C.G.; Souza, L. B. (2010) "Mapas conceituais na Educação a Distância: uma análise sob a ótica da Complexidade" In *Anais Eletrônicos 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem*. UFP.
<https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Cristiane-Sa-Freire&Fabiana-Cristina-Ribeiro&Lidia-Bravo.pdf>

Textos Rubricas

Porto Stella, C. (2005)- "A Avaliação da Aprendizagem no Ambiente online" In R. V. Silva e A. V. Silva (eds.) *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*. Edições sílabo, Lisboa.

Panadero, Ernesto; Romero, Margarida (2014) - To rubric or not to rubric? The effects of selfassessment on selfregulation, performance and self-efficacy... in *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 21(2)



Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

Fechando o bloco de temas e atividades da disciplina Avaliação em Elearning, a atividade 4 versou sobre a temática “Procedimentos e critérios de avaliação pedagógica num contexto online”, tendo como duração de 22 de maio a 25 de junho 17, e como competência a desenvolver: Definir o design de avaliação de um módulo de formação em contexto de Elearning.

Quanto ao caminhar de orientação para a concretização da atividade estes foram: 1- Formação livre dos grupos; 2- Definir um módulo de formação com tema de escolha do grupo, contudo baseado no modelo de Avaliação Alternativa Digital de Pereira, Oliveira e Amante (2015), dando ênfase ao plano de avaliação, onde o grupo deveria descrever de forma detalhada as atividades e procedimentos de avaliação programadas; 3- Fundamentar teoricamente a proposta elaborada levando em consideração as dimensões da Avaliação Alternativa Digital; 4- Apresentar no fórum da atividade 4 para a turma a proposta na data 16 de junho de 2017; 5- Debate de todas as propostas dos grupos com intuito de aprimorá-las a partir da recolha de sugestões da turma, no período entre 16 a 23 de junho de 2017. 5- Alteração da proposta pelos grupos a partir da contribuição e postagem na data de 25 de junho de 2017.

Não foram disponibilizados nesta semana de estudos recursos de aprendizagem pela docente na página central do ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, no contrato de aprendizagem existia para esta semana de estudo a indicação de um texto, que falava avaliação e colaboração da aprendizagem online⁸⁵. Além disto, cada grupo trabalhou na construção de sua proposta no ambiente virtual de aprendizagem, a partir da interface fórum de discussão, e a posteriori a turma tinha como ponto de debate de suas produções um fórum específico denominado Fórum A4.

⁸⁵ SWAN, K.; SHEN, J.; HILTZ, S.R. Assessment and collaboration in online learning. **JOURNAL OF ASYNCHRONOUS LEARNING NETWORKS**, v.10, n.1, 2006. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d51b/9d98f2ff43eb46b5d834ed3db4bee4c5c1ba.pdf>

Figura 27 - Design AVA Temática 4 da UC Avaliação em Elearning

Tema 4

Procedimentos e Critérios de Avaliação Pedagógica num Contexto Online



Atividade 4
(Atividade em pequeno grupo seguida de discussão no grande grupo)

 Decorre entre dias 22 de maio a 25 de junho

Delinear a **Avaliação** Pedagógica num Contexto Online
(Atividade de grupo)

Competências a desenvolver
Definir o design de **avaliação** de um módulo de formação em contexto de Elearning

- 1) Constituição livre dos grupos;
- 2) Partindo do modelo de **avaliação** de Pereira et al. (2015) pretende-se a definição de um módulo de formação (tema ao critério do grupo) com especial relevo para o plano de **avaliação**; descrição detalhada das atividades e procedimentos de **avaliação** programadas;
- 3) Fundamentação teórica da proposta apresentada, considerando as dimensões do modelo proposto;
- 3) Apresentação à turma (16 de junho);
- 4) Discussão das propostas no Forum A4, tendo em vista recolher sugestões sobre o design final de **avaliação** (16 a 23 de junho);
- 5) Incorporação das eventuais alterações nas propostas apresentadas (25 de junho)

Recursos de Aprendizagem
Todos os fornecidos anteriormente

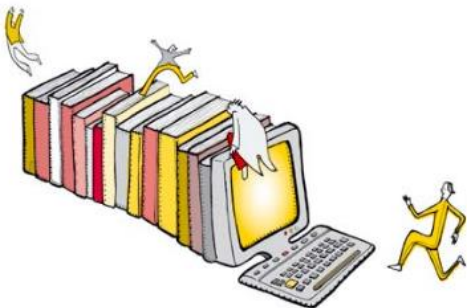
-  Forum A4
-  Forum Grupo 1
-  Forum Grupo 2
-  Forum Grupo 3
-  Forum Grupo 4

Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

Findo todo o percurso de atividades temáticas de aprendizagem ainda restava ao discente a elaboração do Relatório final da Unidade Curricular, de cunho individual, a ser postado até o prazo de 15 de julho de 2017, onde os alunos deveriam fazer um balanço do seu percurso pessoal de aprendizagem na disciplina, bem como o preenchimento do formulário enviado pela docente de autoavaliação e coavaliação pelo artefato tecnológico formulário do Google Docs, atividades estas que foram abordadas anteriormente.

Figura 28 - Design AVA Trabalho Final da UC Avaliação em Elearning

Trabalho Final



O Relatório final da UC deve fazer um breve balanço pessoal do percurso, dando conta dos aspetos que cada um considere mais relevantes, quer pela sua pertinência, quer pelas dificuldades que possam ter sido vivenciadas, nas diversas atividades de trabalho. O relatório pode ser um documento word, ou assumir outro formato, sendo que não deverá ultrapassar as 2.500 palavras.

Indicam-se 3 tópicos que poderão orientar essa reflexão:

- Reflexão pessoal sobre o processo de trabalho subjacente à realização de cada uma das atividades (dificuldades, problemas, descobertas...)
- Reflexão pessoal sobre o produto final resultante;
- Reflexão pessoal sobre a avaliação em contexto de elearning.

Não se pretende um texto teórico, mas essencialmente um texto pessoal, ainda que este possa remeter para fontes bibliográficas, links para produtos das atividades, ou outros considerados relevantes para o enquadramento das ideias expressas.

Prazo limite de entrega: 15 de julho

Bom trabalho final! 😊

 Forum Trabalho Final

Fonte: Ambiente Moodle da UC Avaliação em Elearning da UA-PT (2017).

Esta foi uma atividade que deveria ser construída no decorrer de todo o semestre letivo, caracterizando a construção de um diário de bordo ou Blog do caminhar do aluno na UC. O formato era frisado como sendo um Blog no contrato de aprendizagem, mas no momento final da disciplina a docente colocou que poderia ser em outro formato, como Word, exemplificou, mas, não poderia ultrapassar 2.500 palavras. Nesta orientação final ainda constava que o texto não deveria ser construído a partir de um ponto de vista teórico, mas com essência pessoal, autoral, mesmo o aluno podendo remeter em sua construção as fontes bibliográficas, links para produtos das atividades ou outros materiais que considerasse relevante para dar base a construção do seu relatório e ideias expressas.

Além desta, tivemos a atividade de autoavaliação e avaliação por pares, as quais solicitava que os alunos se posicionassem tanto quanto ao seu desempenho em todas as atividades das semanas de estudo, ou seja, uma atividade metacognitiva do aluno, bem como fez com que se refletisse e posicionasse quanto as participações mais relevantes dos seus pares nos debates das temáticas/atividades de toda a Unidade Curricular.

Figura 29 - Formulário de Autoavaliação e Coavaliação da Disciplina

MPeL - Avaliação em Contextos de Elearning (auto-avaliação e avaliação por pares) Atividades A1, A2, A3 e A4

Neste questionário pretende-se que avalie a sua prestação nas Atividades da Unidade Curricular "Avaliação em Elearning", bem como a participação dos seus pares nestas atividades. Obrigada pela sua colaboração!

***Obrigatório**

Nome *

Sua resposta

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Atividade 1

Atribua uma nota de 0 a 5 a cada um dos elementos do seu grupo da A1, onde 0 significa "Não participou" e 5 "Participou ativamente". Indique os nomes seguidos do valor da escala que lhes atribuiu e inclua também o seu nome. *

Sua resposta

No debate geral da Atividade 1 com toda a turma,

☐ participei de forma muito relevante
☐ dei alguns contributos relevantes
☐ participei mas não de forma que considere relevante
☐ não participei no debate

No debate geral da Atividade 1 identifiquei como mais relevantes as participações dos colegas: (indique 3 nomes de colegas da turma, não necessariamente do seu grupo) *

Sua resposta

VOLTAR PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Atividade 2

Atribua uma nota de 0 a 5 a cada um dos elementos do seu grupo da A2, onde 0 significa "Não participou" e 5 "Participou ativamente". Indique os nomes seguidos do valor da escala que lhes atribuiu e inclua também o seu nome. *

Sua resposta

No debate geral da Atividade 2 com toda a turma,

☐ participei de forma muito relevante
☐ dei alguns contributos relevantes
☐ participei mas não de forma que considere relevante
☐ não participei no debate

No debate geral da Atividade 2 identifiquei como mais relevantes as participações dos colegas: (indique 3 nomes de colegas da turma, não necessariamente do seu grupo) *

Sua resposta

VOLTAR PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Atividade 3

Atribua uma nota de 0 a 5 a cada um dos elementos do seu grupo da A3, onde 0 significa "Não participou" e 5 "Participou ativamente". Indique os nomes seguidos do valor da escala que lhes atribui e inclua também o seu nome. *

Sua resposta

No debate geral da Atividade 3 com toda a turma,

☐ participei de forma muito relevante
☐ dei alguns contributos relevantes
☐ participei mas não de forma que considere relevante
☐ não participei no debate

No debate geral da Atividade 3 identifico como mais relevantes as participações dos colegas: (indique 3 nomes de colegas da turma, não necessariamente do seu grupo) *

Sua resposta

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Atividade 4

Atribua uma nota de 0 a 5 a cada um dos elementos do seu grupo da A4, onde 0 significa "Não participou" e 5 "Participou ativamente". Indique os nomes seguidos do valor da escala que lhes atribui e inclua também o seu nome. *

Sua resposta

No debate geral da Atividade 4 com toda a turma,

☐ participei de forma muito relevante
☐ dei alguns contributos relevantes
☐ participei mas não de forma que considere relevante
☐ não participei no debate

No debate geral da Atividade 4 de 2 identifico como mais relevantes as participações dos colegas: (indique 3 nomes de colegas da turma, não necessariamente do seu grupo) *

Sua resposta

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Observações/Comentários

Espaço aberto para comentários

Sua resposta

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

Fonte: Google Docs do link enviado pela docente no e-mail.

Apenas para a primeira atividade não foi possível os alunos realizarem a coavaliação, ou seja, dar uma nota a um dos seus pares, pois a atividade foi individual e não em grupo,

tratando-se assim de um equívoco da docente, o qual aparece no fórum sobre apreciação do contrato de aprendizagem por dois alunos e esclarecido pela mesma.

Alguns alunos postaram dúvidas no Fórum acerca do Contrato de Aprendizagem, tratando-se da Autoavaliação, e também sobre o quadro de nota final da UC, conforme podemos visualizar no extrato abaixo das falas

Auto-avaliação - dúvidas

por **Aluna B** Segunda, 3 julho 2017, 07:53

Cara Professora Lúcia

Boa tarde,

Tenho apenas uma dúvida no que concerne à nossa auto-avaliação e avaliação entre pares. A professora Lúcia pede no formulário que seja atribuída uma nota de 0 a 5 a cada um dos elementos do grupo da A1. Contudo, a primeira actividade que realizamos tratou-se de uma actividade individual seguida de discussão entre a turma.

Uma vez que não existiram grupos definidos nesta etapa, como devemos preencher a avaliação?

Agradeço uma resposta.

Cumprimentos,

Aluna B

Re: Auto-avaliação - dúvidas

por **Aluno L** - Segunda, 3 julho 2017, 12:37

Bom dia

Tenho a mesma pergunta que a aluna B, está a referir-se possivelmente ao trabalho do mapa cpncetual, pois a primeira foi individual.

Cumprimentos

Aluno L

Re: Auto-avaliação - dúvidas

por **Feedback** Quarta, 12 Julho 2017, 00:13

Cara Alunos B e L,

Tê toda razão. Foi um lapso meu. Para não invalidar as respostas já dadas, sugiro que nesta questão respondam apenas, atividade Individual.

Muito obrigada e as minhas desculpas, pela demora na resposta, mas estas vossas mensagens não me chegaram e-mail.

LA

Quadro de Avaliação Finalpor **Aluna E** Quarta, 27 setembro 2017, 11:03

Bom dia, professora!

Antes de mais, obrigada pela disponibilização da avaliação de forma detalhada. Queria pôr-lhe uma questão relacionada com a avaliação das atividades. Reparei que em todos os trabalhos de grupo, obtive a mesma nota que os elementos do meu grupo, com exceção da Atividade 3. É suposto a nota ser diferente, ou trata-se de uma pequena "gralha"?

Note-se que mesmo que tenha ocorrido erro, a nota final não sofrerá qualquer alteração significativa e que estou mais do que satisfeita com a nota obtida. No entanto, perceber de que forma somos avaliados em grupo, é importante para mim.

Grata pela atenção dispensada.

Um abraço,

Aluna E

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Quadro de Avaliação Finalpor **Feedback** Quarta, 27 setembro 2017, 21:31

Cara Aluna ,

foi certamente um lapso, porque não fiz distinção entre os membros dos grupos. É certo que nem todos participaram de igual modo, mas optei por fazer refletir o resultado dessas diferenças de participação na coluna respeitante à avaliação da participação feita por vós. Vou ver e corrigir. Obrigada pelo alerta!

LA

[Mensagem superior](#) | [Editar](#) | [Dividir discussão](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Considerando o Desenho didático Interativo que baseamos a partir do olhar do Hipertexto (SANTOS , 2005), que está no quadro 15, a forma de organização desta sala de aula virtual, como vimos, tem um desenho claro, convidativo à imersão do aluno, a interatividade em seus demais binômios, se ele auxilia e instiga o aluno a ir além do que está posto para que consiga aprender a aprender individual e colaborativamente, trilhar rotas diversas para tal, a se emaranhar também em sua construção, enfim, participar da criação desta ambiência de aprendizagem interativa junto ao docente.

A UC teve um desenho didático que considerou as seguintes características do Hipertexto: Usabilidade (pois, era de fácil navegabilidade, e informações claras); Multivocalidade (no sentido que os alunos tiveram espaços de comunicação em interfaces dentro e fora do AVA e puderam e a polifonia se fez presente); e a UC colocou a

Intertextualidade (de uma forma simples, uma vez que os documentos, que eram na maioria textos, tinham ligações internas direcionadoras para outros documentos externos, que também eram textos), e no que tange a Intratextualidade (que são as conexões dentro do próprio texto com outras linguagens, isto pouco praticamente não houve) bem como a Multilinearidade (uma vez que a disciplina, mesmo o aluno podendo ler sem hierarquias por sua vontade, não auxiliava a isto, pois cada atividade tinha os passos de leitura e ações que os alunos deveriam fazer, ou seja, os caminhos já eram delimitados, tirando esta potência de uma leitura não linear). Por este último ponto, podemos perceber também que o ambiente não foi tão potente no sentido do Hipertexto, tenho um desenho de todas as atividades de forma bastante organizada e linear.

Relativo a Interatividade na UC e os indicadores que tomamos como base no quadro 7, e baseado em Silva (2014b) percebemos que em cada indicador as seguintes ações docentes: 1-Propiciou-se oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, pois quanto aos indicadores desta para a docente houve promoção de atividades em grupo; Teve-se um cenário de atividades para o livro debate, troca de experiências; Favoreceu-se a participação coletiva apenas em debates online; Buscou-se garantir que as atividades fizessem os alunos ter que expor seus argumentos e responder os questionamentos das afirmações feitas; apenas não houve Utilização de recursos cênicos para motivar o grupo. 2-Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências, os elementos que foram considerados pela docente foram: Fez-se uso de diferentes suportes e linguagens midiáticas nas atividades de forma online; Desenvolveu-se um ambiente intuitivo, funcional e de fácil acesso ao aprendiz; bem como foi Proposto a aprendizagem e conhecimento como espaços abertos a navegação, colaboração e criação, permitindo ao aprendiz conduzir suas explorações; não houve apenas a garantia de um território labiríntico no AVA; no indicador 3- Provocar situações de inquietação criadora a docente contemplou todas as ações; 4-Arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais, tais ações não foram realizadas pela docente e, por fim o indicador de interatividade 5-Mobilizar a experiência do conhecimento, todos os quesitos foram realizados pela docente.

Como último elemento, a Mediação Pedagógica online e seus indicadores que estão no quadro 16, e que foram baseados em Masetto (2017) vimos que a docente teve uma postura de: 1-Professor Incentivador, mas, enfatizamos que tanto a criação de um desenho didático mais hipertextual poderia ter sido realizado, e o feedback das atividades avaliativas eram dados, mas a docente buscava dar mais ao final ou quando via que a atividade não estava caminhando no sentido almejado, como forma de dar maior independência, autonomia e responsabilidade ao aluno no seu processo de construção do conhecimento, como enfatizou na entrevista; 2-

Professor Problematizador, todos foram contemplados e os quesitos do 3-Professor Facilitador, faltou um pouco de constância de diálogo de sua parte no AVA, mas que não deixou a desejar pois, o grupo era uma comunidade de aprendizagem, alunos eram envolvidos e interagiam bastante. Ambos os cursos contemplaram as características da Didática no Online, apresentadas no quadro 10, as quais são: 1-Comunidades de aprendizagem; 2- Autoria e participação; 3- Estratégias com foco no aluno; 4- Conteúdos significativos; 5- Cenários Diversificados; 6- Participação e liderança partilhada; 7- Coaprendizagem e investigação; 8- Sustentabilidade pedagógica; 9- Redes e interfaces e; 10- Avaliação processual e partilhada.

Visualizamos assim que a UC tanto no Desenho didático, Interatividade e Mediação e Pedagógica Online contribuiu para um processo avaliativo qualitativo, onde os alunos partícipes de todo o processo de construção do caminhar do conhecimento, e vivenciaram um modelo inovador e coerente com a EOL para avaliar, que foi o modelo PrACT, e assim, tivemos realmente um “estar junto virtual” (VALENTE, 2011) em prol da construção do conhecimento.

7.1.3 Concepções dos Sujeitos Acerca do Processo Avaliativo Online

Neste tópico iremos abordar a concepção da docente do curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning da Universidade Aberta de Portugal e também dos discentes do referido curso. Primeiramente, categorizaremos o olhar da docente, e a posteriori o olhar dos discentes, e ao findar disto, iremos trazer a análise do caso considerando todos os seus elementos.

7.1.3.1 *Entrevista com Docente UA*

Neste subtópico realizamos a discussão da entrevista com a docente da UA de Portugal, realizada por meio do Skype, acerca de sua Unidade Curricular (UC) Avaliação em Elearning, que pertence ao 1º ano/2º semestre do Mestrado em Pedagogia do Elearning, sendo obrigatória do curso, e a qual foi um de nossos campos nesta tese. O roteiro de indagações da entrevista se encontra no Apêndice B, as respostas da sujeita na íntegra no Apêndice C e o relatório completo de análise no Software Atlas Ti, no Apêndice D.

As categorias e subcategorias que emergiram da análise elaborada no Software Atlas Ti, a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) foram:

Quadro 19- Categorias e Subcategorias da entrevista com docente Universidade Aberta

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1-Educação a Distância e Educação Online	Não emergiram subcategorias
2-Construção da Interatividade no AVA	Concepção de Interatividade
	Estratégias para sua Concretização
	Relação com a Avaliação e Aprendizagem Online
	Dificuldades para sua Concretização
	Interação entre Docentes
	Atividades Externas ao AVA
	Dificuldade para Mediar Online
3-Proposta Avaliativa da Unidade Curricular	Criação da Proposta Avaliativa
	Participação dos Discentes
	Inovação da Proposta Avaliativa
	Aplicação na Graduação
	Ressignificação da Proposta
4-Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital	Conceito de Avaliação da Aprendizagem Online
	Tipologias de Atividades
	CrITÉRIOS Avaliativos das Atividades
	Abordagens Avaliativas
	Tipologias de Avaliação
	Dificuldades Docente
	Dificuldades Discente
5-Concretização da Mediação Pedagógica Online	Concepção de Mediação Pedagógica Online
	Ações de Mediação Pedagógica Online
	Feedback Docente e Discente no AVA
	Dificuldades para Mediar Online

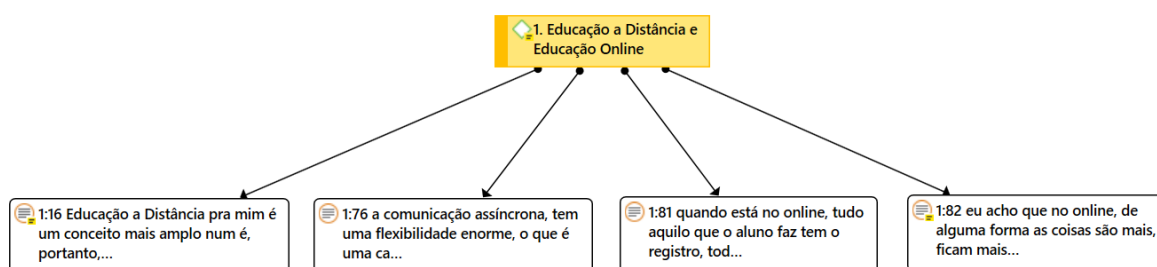
Fonte: Elaboração Própria no Atlas Ti partindo da visão da docente.

A partir de então trataremos de todas as categorias de maneira isolada e a posteriori buscaremos analisar suas relações:

Categoria 1 Educação a Distância e Educação Online

Na rede podemos visualizar as falas da docente sobre tal categoria que se situaram em destacar não apenas sua conceituação sobre o termo EAD e EOL, mas também em buscar caracterizar cada qual, como podemos ver:

Figura 30 - Categoria 1-Educação a Distância e Educação Online



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

No que se liga aos conceitos de EAD e EOL a docente menciona em sua fala as diferenciações entre ambas:

Educação a Distância pra mim é um conceito mais amplo num é, portanto, Educação a Distância você pode fazer Educação a Distância através de Elearning ou pode fazer Educação a Distância sem utilizar aprendizagem eletrônica. Portanto, a Educação a Distância é um conceito mais amplo, enquanto que o Elearning, ele pode ser usado na Educação a Distância, mas pode também ser usado noutros contextos que não necessariamente Educação a Distância. Ou seja, você pode utilizar estratégias, o modus de aprendizagem em Elearning com alunos que você tem em uma sala de aula e você digamos que estenda a sala de aula para alá daquele espaço físico, a sala de aula usando uma plataforma e usando Elearning, né. São os tais sistemas mistos chamados também de B-Learning. Portanto, Elearning é um conceito mais específico que se foca claramente na utilização, enfim, dos sistemas da aprendizagem eletrônica num é, em plataformas, enfim. Hoje em dia há um conjunto doutras ferramentas que não apenas as plataformas, mas portanto, Elearning foca-se claramente nessa área da aprendizagem suportada por tecnologias para que você tenha acesso à internet. Educação a Distância é mais vasto né, e inclui Elearning e outras coisas.

Podemos perceber que a Educação a distância engloba a Educação Online, sendo esta apenas uma forma de concretizar a EAD, enquanto esta última pode ser realizada sem utilizar a internet, como mostram os autores nas gerações que perpassou a modalidade como ensino por correspondência, rádio, televisão até a chegada das redes na atualidade. O Elearning na visão

da professora, é um conceito que envolve ensino por plataformas digitais entre outras ferramentas fora destas que tem como suporte às tecnologias, e a EOL pode ser utilizado para potencializar o contexto presencial, por exemplo, no qual assume a denominação de ensino misto ou Blended Learning.

Coloca-se a comunicação assíncrona como característica da EAD e EOL, que permite a flexibilidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo, por conseguinte, escolha de alunos que não tem tempo para cursar o ensino presencial. No Elearning, exemplifica o fórum como interface mais utilizada neste sentido de comunicação, pela possibilidade de criação de um elo de grupo, pela dimensão mais social, espaço de partilha de ideias com o grupo como um todo, o que difere da interface envio de mensagem, que é usada de maneira individualizada entre docentes e discentes.

A docente finaliza trazendo um comparativo interessante entre o EOL e a modalidade presencial, chegando a falar que os registros deixados pelos alunos nas interfaces do AVA facilitam o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos mais do que o presencial, e neste sentido nos fala

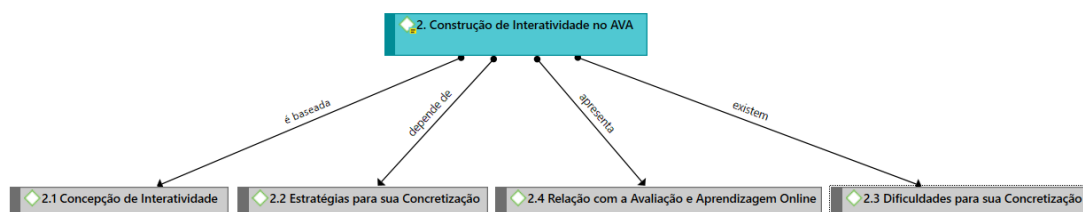
[...]as participações nas aulas, você na altura, ou você tem o hábito de estar nas aulas e estar continuamente a tomar notas daquilo que se passou naquela aula, o que não é fácil, ou é muito mais difuso aquilo que se passa, os contributos que os alunos dão, as participações. Porque você não consegue registrar da mesma maneira do que registra quando estamos no contexto online. E, portanto, o que acaba por acontecer, acho eu, é que você no presencial é mais influenciado por determinados aspectos ou o aluno que fala mais vezes, mas que a gente às vezes sabe que ele fala e participa muito, mas já nem consegue ter bem a certeza de qual foi o nível de qualidade da intervenção dele. Enquanto, que você no online tem essa percepção, porque as coisas estão escritas, as coisas estão lá, elas estão gravadas.

Visualizamos na fala da docente que educar online, por meio das tecnologias é um processo que viabiliza até a avaliação da aprendizagem, tornando esta um processo que se pode vislumbrar o qualitativo do caminhar de aprendizagem do aluno de modo mais concreto.

Categoria 2 Construção da Interatividade no AVA

A presente categoria enfatiza o olhar da docente acerca de como a Interatividade foi considerada na Avaliação da Aprendizagem da Unidade Curricular Avaliação em Elearning, a qual é representada na rede com as suas respectivas subcategorias:

Figura 31 - Categoria 2- Construção da Interatividade no AVA



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Referente a categoria “Construção da Interatividade no AVA”, temos como primeira subcategoria a **Concepção de Interatividade** e, como tal, fala-nos

Interatividade é a materialização da interação, não é, ou seja, você estabelece atividades que promovem a interatividade do estudante quer com o professor, quer com os colegas, quer com os materiais, quer com as situações concretas que são dadas para ele resolver, pra desenvolver um determinado trabalho. Portanto, a interatividade tem haver com toda esta ação e retroação que se estabelece entre o sujeito e os outros, e os materiais, os recursos que ele utiliza nesta atividade. Portanto, para mim, interatividade e interação são coisas, enfim, que estão muito ligadas né, sendo que obviamente na parte da avaliação há naturalmente uma parte que é uma interação social no sentido em que ela é feita também com o professor e se joga aqui num contexto que tem haver com[...] o relacionamento e com as características do relacionamento que se estabelece entre o professor é, e entre estudante, e portanto, os fatores sociais que estão a bordo disto (Docente A).

A Interatividade é colocada como algo que concretiza o termo interação, e assim interrelacionadas, focada na relação entre os sujeitos da aprendizagem, apesar de considerar outros tipos de interação, como a com materiais utilizados. A docente coloca que interagir é a ação e o retorno da mesma, o que compreendemos como ato de comunicação, e que na avaliação da aprendizagem é fundamental, por ser também um contexto de interação, e que se concretiza como uma interação social, termo relacionado com a relação entre os pares, feedback, diálogo e interação. De tal modo, a Interatividade é algo que é considerado na UC, relacionada com a avaliação da aprendizagem e dando foco no feedback, que concebemos como a essência do ato da mediação pedagógica docente e dos discentes, como sujeitos que criam e cocriam o processo de ensino e aprendizagem.

Referente a subcategoria **Estratégias para sua Concretização**, que se refere a Interatividade no AVA, a professora nos fala que apresenta um conjunto de rubricas para avaliar a participação dos discentes nas atividades de modo qualitativo e a perceber se conseguiram construir as competências necessárias a cada uma, com acompanhamento constante. Para além

destes critérios avaliativos construídos por ela e compartilhado com os alunos, há também a avaliação entre pares como forma de fazer com que os alunos dialoguem sobre suas produções e possam potencializar as mesmas pelo olhar do outro, e não apenas dela enquanto mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

A docente faz menção em mais de 10 extratos, o que é bastante expressivo, sobre a terceira subcategoria **Relação com a Avaliação da Aprendizagem Online**, o que podemos visualizar em sua fala

[...] a interação é algo que é intrínseco, digamos assim, quer ao processo de aprendizagem, quer ao processo de avaliação, porque na minha ótica **aprendizagem e avaliação são duas coisas que estão profundamente interligadas, ou seja, eu não entendo a avaliação como algo que acontece depois da aprendizagem.** Eu entendo a avaliação como algo que acompanha a realização da aprendizagem, portanto estas duas coisas caminham em conjunto. E a interação está presente, quer na aprendizagem, quer na avaliação, por isto que as duas estão tão ligadas né. [...] **avaliar é interagir, né. Portanto, você, qualquer avaliação que você faça é, obviamente implica esta interação.** Há muitas formas de interação, há muitas formas de estabelecer este diálogo com os estudantes, mas naturalmente, se a avaliação é uma interação, e é uma interação social complexa (Docente A, grifo nosso).

Podemos perceber que a Avaliação da Aprendizagem está diretamente ligada com o processo avaliativo, pois aprender e avaliar são processos indissociáveis e concomitantes, e no olhar da docente avaliar no online é interagir, e um tipo de interação que não é simples, mas uma interação social complexa. A docente ainda nos diz que avaliar a aprendizagem associada a interatividade é uma prática pedagógica já enraizada em seu cotidiano profissional.

O processo de avaliação que é consolidado na UC prioriza a qualidade das participações e não quantidade, é processual, e a interface fórum assume uma posição central para avaliação da aprendizagem dos alunos, por possibilitar uma aprendizagem social, e esta interação social entre os alunos mobiliza conhecimentos e auxilia a construção de aprendizagem. A coavaliação ou avaliação em pares é colocada como momento de interatividade, de trocas, de crescimento mútuo entre os discentes com seus olhares, conhecimentos prévios, prática presente e que é sobrevalorizada em seu sentido à autoavaliação, por fazer o aluno construir junto com o docente o processo avaliativo.

Realizando o que denomina Avaliação Alternativa Digital, a docente articula tal framework com a interatividade, com a avaliação da aprendizagem e mediação pedagógica, pontuando neste caminhar

É, eu acredito que **esta forma de avaliar e de aprender num é, que é positiva, que é, porque você tem haver com a tal interligação entre avaliação e aprendizagem.** Você não estar ali a dar matéria para depois a

avaliar os alunos, **você está a fazer uma mediação pedagógica, que leva a que os alunos vão se apropriando de um conjunto de assuntos e vão desenvolvendo competências sobre eles.** E isso, só se consegue mediante a realização é, com propostas de trabalho que façam sentido, que os alunos sejam levados a mobilizar os conhecimentos e a desenvolver estas competências (Docente A).

Considera um modelo de avaliar que está interligado ao trabalho ativo do aluno, que está relacionado com os contextos sociais de aprendizagem, unindo teoria, prática, desenvolvendo competências, o que leva realmente ao discente aprender. Finaliza trazendo que o online é mais seguro avaliar a aprendizagem por favorecer a visualização da construção do caminhar de aprendizagem do aluno, devido aos registros ou a falta dos mesmos nas interfaces do AVA.

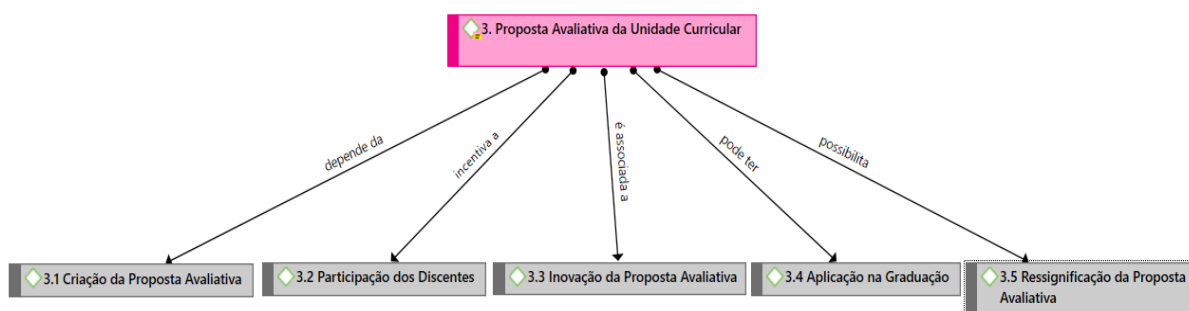
Como última subcategoria, temos **Dificuldades para sua Concretização**, que também se refere a interatividade, e onde a docente enfatiza que tal proposta de avaliação alternativa digital traz desafio para o aluno, e cita a atividade do mapa conceitual, que aos seus olhos foi visível os obstáculos dos discentes para conseguir organizar as informações colaborativamente. A interatividade é algo que dá trabalho ao aluno e, principalmente para o professor, uma vez que o mesmo precisa incentivar a dialogicidade e acompanhar de maneira qualitativa as construções dos discentes, a partir de mediação pedagógica online constante. De tal modo, uma proposta avaliativa baseada nesta interatividade, mediação pedagógica online, avaliação processual, dificulta ao docente, principalmente se tiver um público discente maior que 25 alunos.

Sintetizamos tal Categoria “Construção da Interatividade no AVA” colocando que esta é baseada em uma Concepção de Interatividade (subcategoria 1) no sentido da interação entre os sujeitos de aprendizagem; depende de Estratégias para sua Concretização (subcategoria 2), as quais destacou-se a mediação pedagógica constante e avaliação em pares; apresenta Relação com a Avaliação da Aprendizagem (subcategoria 3), e assim a interagir é avaliar, e por conseguinte, conduz a aprendizagem significativa; e, por fim, que existem Dificuldades para sua concretização (subcategoria 4), as quais são dificuldades dos alunos em construção colaborativa e trabalho docente qualitativo, que exige maior acompanhamento e menor quantitativo de alunos para se conseguir avaliar a partir de tal modelo.

Categoria 3 Proposta Avaliativa da Unidade Curricular

A categoria em questão se refere ao modo como a docente concebe a Proposta Avaliativa na Unidade Curricular Avaliação em Elearning do MPEL, e na rede abaixo podemos perceber suas subcategorias:

Figura 32 - Categoria 3-Proposta Avaliativa da Unidade Curricular



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Acerca da primeira subcategoria Criação da Proposta Avaliativa, a professora coloca que a UC é uma proposta de currículo do curso MPEL, a qual a mesma recebe uma sinopse, após isto ela elabora a proposta para que seja enviada para aceite pela equipe acadêmica da UA. Salienta que é uma proposta elaborada por ela, mas resignificada a partir das pesquisas que realiza no grupo de pesquisa e do crescimento científico da área, sem falar do retorno dos alunos a partir do Contrato de Aprendizagem, que os possibilita não apenas saber todos os conteúdos a serem tratados e competências a desenvolver, mas é aberto ao mesmos para contribuir logo no início da disciplina. Ela enfatiza que nem sempre isso acontece, pois, os alunos não têm o conhecimento da área que o professor tem, mas que considera mudanças em pesos de atividades, nos tipos de atividades entre outros, se for consenso da turma.

Por fim, coloca que criação da proposta considera a interatividade entre os discentes, centra na comunicação assíncrona no fórum como forma de respeitar a flexibilidade do online, na participação dos alunos no processo avaliativo, a partir do contrato de aprendizagem, autoavaliação e a coavaliação, e é contínua, centrada em desenvolver competências interligadas com os contextos sociais e interesses dos alunos, focada na significação da aprendizagem para o aluno. Isto se denomina como Avaliação Alternativa Digital, criada por ela e seu grupo de pesquisa e que é um framework que propõe avaliar qualitativamente online, onde a interação, aprendizagem, mediação pedagógica online e avaliação se interligam e, como tal, requer um quantitativo de no máximo 25 alunos no AVA em uma UC.

Quanto a subcategoria Participação dos Discentes, os alunos são partícipes da criação da proposta, podendo sugerir alterações no início da disciplina, em um período específico, e que podem ou não ser consideradas e ajustadas na proposta. Salienta que ao término da disciplina também convida novamente os alunos a se pronunciarem sobre o que acharam de sua avaliação pela docente, não apenas devido a enganos que pode ocorrer por parte da professora ao lançar as notas, ou para reconsiderar notas de alunos que apresentam argumentos e que a mesma analisa se é coerente, e assim sendo, modifica a nota do discente.

Colocando a interatividade como base para a subcategoria Inovação da Proposta Avaliativa, a docente nos fala que atua com este modelo de Avaliação Alternativa Digital em sua prática, mas que os docentes da UA não seguem, apenas a questão do avaliar contínuo, e nos diz que é inovadora por

[...] é inovadora, porque nós temos em muitos contextos ainda, práticas de avaliação, muito pouco interativas, muito pouco centradas neste diálogo entre estudante-estudante, estudante e professor, estudante e materiais, estudante e contexto não é. Portanto, **é necessário realmente inovar estas práticas de avaliação, inovar não apenas por inovar, mas porque ao promover esta interação e esta interatividade,** nós temos dados concretos de trabalhos feitos na área, que nos indicam que isto funciona como uma forma de promoção da aprendizagem, de aumentar a qualidade dessa aprendizagem. Portanto, é, para alguns contextos, ainda uma prática inovadora, porque é uma prática que muito pouco existe num é. (Docente A, grifo nosso).

Portanto, a avaliação da aprendizagem online tem uma proposta que não apenas considera a interatividade, mas principalmente os contextos e interesses dos discentes, desenvolver competências, na criação de um processo educativo significativo e realmente formativo, ou seja, que conduza a aprendizagem. E esta realidade, segundo a docente, são poucos os contextos que têm a interatividade como base para avaliar a aprendizagem online.

Tratando-se da subcategoria Aplicação na Graduação, é colocado que na UA este modelo não pode ser aplicado devido a ter a mesma restrição legislativa do nosso país, que exige uma presencialidade mínima, pois como formação de base há uma pressão, além do maior quantitativo de alunos que inviabilizaria. Enfatiza a questão do background dos alunos de Mestrado que é maior que os alunos em formação de base, e por tal, outro fator que dificulta tal aplicação. Contudo, a mesma coloca que é possível aplicar este modelo de avaliação alternativa digital em contexto de graduação (PrACT), ressignificando o mesmo ao contexto e buscando conseguir se aproximar do ideal a partir da realidade da turma e da instituição, pois para realizar em um contexto idêntico ao do Mestrado se requer um menor quantitativo de alunos.

Como última subcategoria temos a Ressignificação da Proposta Avaliativa, em que a docente aborda que tal proposta de avaliação da UC tem pontos positivos e negativos, sendo os positivos: 1-Ser uma proposta de trabalho que centraliza o aluno a pensar, refletir e desenvolver competências, “quer de análise, de pesquisa, quer de discussão de pontos de vistas e de aceitar o ponto de vista dos outros (Docente A)” e foca na comunidade de aprendizagem; 2-Interligação da avaliação com a aprendizagem, pois se está no ambiente realizando mediação pedagógica online que conduz os alunos a construir conhecimentos que coadunam com seus contextos sociais de aprendizagem; 3- Prioriza a aprendizagem, e por tal, é suma relevância.

Quanto aos aspectos negativos trazidos pela professora citamos: 1-Carga de trabalho, para o docente, que precisa acompanhar os alunos diariamente, pois mesmos distantes precisam estar a um clique e, para os discentes, que precisam interagir, trabalhar individual e coletivamente, criar, cocriar, ações que pouco são realizadas no online; e, 2-Ansiedades por parte dos alunos que requer quase do professor acesso 24 horas para dar conta das questões que colocam. Salienta-se duas questões importantes como pontos de obstáculos, uma que o docente precisa ter conhecimento da docência online, compreender os contextos diversos da Educação Online para poder atuar neste modelo avaliativo, e o aluno precisa também ter, pois ao olhar dela nem todos os alunos tem perfil para estudar online, e a UC procura mostrar e enfatizar a aprendizagem neste contexto. Outro fato é a evasão de alguns alunos, que ao seu olhar perpassa a concepção de que um curso na internet é algo simples e fácil, e na UA eles buscam realizar um curso anterior ao iniciar das UCS de Ambientação, para que os alunos tenham ciência do modelo pedagógico da UA, do Ava e suas interfaces, enfim, da noção primária do cenário que encontrará no percurso de aprendizagem.

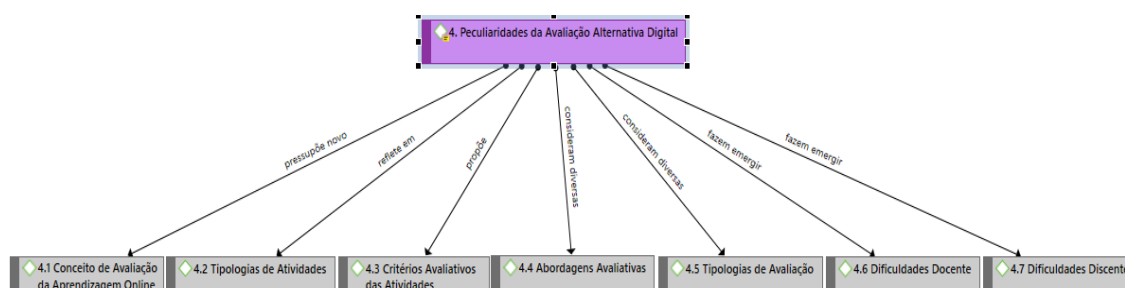
Em síntese a Categoria “Proposta Avaliativa da Unidade Curricular” depende da Criação da Proposta Avaliativa (subcategoria 1), a qual é centrada na avaliação alternativa digital, é interativa, colaborativa, considera a comunicação assíncrona no fórum como forma de dar contada flexibilidade do online, a mediação pedagógica e avaliação contínua, tendo aluno papel de intervenção na proposta; incentiva a Participação dos Discentes (subcategoria 2), os alunos são instigados a alterar o contrato de aprendizagem, logo na semana inicial da UC, e tais sugestões podem ou não ser consideradas, além de ao fim da UC, rever notas de alunos que reclamam por erro no lançamento ou não concordância com a nota, que é avaliado pela docente e modificada se os argumentos são plausíveis; é associada a Inovação da Proposta Avaliativa (subcategoria 3), pois são poucas as práticas online que consideram a interatividade em seu processo avaliativo e que se centre em desenvolver as competências dos alunos, trabalhar a partir de seus interesses e contextos sociais; pode ter Aplicação na Graduação (subcategoria 4)

contudo, se não existe um contexto de quantitativo de alunos mínimo, instituição que possibilite tal concretização, é complicado, mas se pode realizar alterações e buscar aproximar o contexto ao modelo PrACT, buscando o ideal, e possibilita Ressignificação da Proposta Avaliativa (subcategoria 5), pois de sua vivência consegue perceber os processos positivos e negativos da proposta avaliativa de modo a refletir os mesmos e poder aprimorar a UC para outros momentos, sem esquecer de considerar os contextos sociais e interesses dos alunos, que são peculiares e modificam em cada semestre.

Categoria 4 Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital

A categoria tem como cerne a Avaliação da Aprendizagem em sua conceituação e concretização pela docência na UC, e tais discriminações são destrinchadas na figura abaixo:

Figura 33 - Categoria 4-Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Sobre a subcategoria Conceito de Avaliação da Aprendizagem Online, a docente define o que seria Avaliação Alternativa Digital

[...] não é um conceito meu, é um conceito que nós desenvolvemos no âmbito do projeto assessment e que aponta para formas de avaliação é, que não são tradicionais, que vão além da questão das provas, que vão além da questão dos exames e procuram outros modos de avaliar o desenvolvimento de competências [...] considerando a expressão digital, estas formas apontam para a utilização de ferramentas digitais, quer na concepção da atividade, quer no desenvolvimento da atividade, quer na conclusão desta atividade e na maneira como o professor tem acesso ao resultado desta atividade (Docente A).

Tal modelo avaliativo foi desenvolvido pela equipe da UA do grupo de pesquisa em Educação e Elearning e apresenta 4 dimensões e critérios para cada uma delas, de modo a concretizar um processo avaliativo coerente e com todo processo educativo e avaliativo

vivenciado no digital. Falaremos das dimensões e critérios do modelo **PrACT**⁸⁶ forma breve para lembrar, pois os mesmos não foram enfatizados na fala da docente: **Praticabilidade**: relaciona-se a se as estratégias de avaliação são realmente concretas (Critérios: custos, eficiência e sustentabilidade); **Autenticidade**: semelhança entre as exigências das competências a serem avaliadas com o contexto real, profissional (Critérios: similitude, complexidade, adequação e significação); **Consistência**: busca atender as exigências do tradicionalismo educativo com indicadores psicométricos (Critérios: Alinhamento instrução-avaliação, multiplicidade de indicadores, adequação de critérios e alinhamento competências-avaliação); e, **Transparência**: trata-se se o programa de avaliar por competências é visível e compreensível para os sujeitos do processo avaliativo (Critérios: democratização, envolvimento, visibilidade e impacto).

A forma como o Pract estava presente na UC que analisamos é dita pela docente a partir da proposição de formas de avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos e, foi considerado diversos instrumentos, não restringindo a tradicional prova. O intuito da Avaliação Alternativa Digital materializada no Pract é concretizar um processo avaliativo por meio digital, processual, onde o estudante é partícipe da proposta e tem papel ativo na sua aprendizagem, interatividade, mediação e avaliação de formas interligadas e os conteúdos associados aos contextos sociais de atividade profissional discente.

A segunda subcategoria **Tipologias de Atividades**, a docente salienta que o desenvolvimento do processo avaliativo tem um caminhar evolutivo, levando em consideração atividades diferenciadas e que levam o aluno a refletir sobre o processo avaliativo online, tanto teórica como praticamente. A primeira atividade, denominada de zero, não foi considerada na UC, mas segundo a mesma deveria ter sido, pois se interliga com a 1 de modo a inserir os discentes no âmbito do que será tratado na UC. Nas demais, além desta, houve atividades individuais, em grupos, incentivo constante nas atividades a autoria dos alunos, ao debate no AVA de modo assíncrono, a utilização de interfaces e de artefatos da Web 2.0 para seu desenvolvimento. O objetivo de todas as atividades e critérios eram explicitados previamente pela docente para que os alunos tivessem consciência das competências que cada atividade tinha como propósito desenvolver e buscar alcançar as mesmas. Isto mostra a utilização do modelo Pract, enfatizando principalmente a Consistência, Transparência e Autenticidade pensada para cada atividade.

⁸⁶ Destacamos as iniciais de cada dimensão do modelo PrACT.

Interligada com a subcategoria anterior, os CrITÉrios Avaliativos, foram enfatizados pela mesma de cada atividade no AVA e entrevista através das competências a desenvolver, e de modo sintético pontuamos: Atividade 0: buscava criar nos alunos uma base comum sobre o tema da UC pela evolução do conceito central, como leitura individual, e debate entre os pares, indo para além da perspectiva Psicométrica, mas Edumétrica, ou seja, da avaliação como processo, diálogo, interação, colaboração e de educação como processo de produção de conhecimento, contudo não foi considerada; Atividade 1: Teve como foco perceber a autonomia do aluno em trazer ideias fortes do texto e argumentar o porque das mesmas com o grupo no fórum, fazendo o exercício do trabalho individual e grupal; A atividade 2: Teve como pressuposto o trabalho de pesquisa e produção em grupo acerca do tema da avaliação já com foco na EOL, buscando trazer a avaliação em pares no fórum das produções; A atividade 3: Buscou-se dar continuidade ao trabalho em grupo, mas com o desafio de sintetizar ideias diferentes em um único mapa conceitual sobre instrumentos para o contexto de avaliação em EOL, atividade que fez pela primeira vez em uma UC; Atividade 4: Tinha como cerne perceber a culminância do modelo PrACT na UC, esperando dos alunos o desenvolvimento em grupo de um plano de avaliação considerando a descrição de atividades e instrumentos para o contexto EOL, de tema a critério do grupo, que considerasse seu âmbito profissional; Por fim, o Trabalho final: focando no aluno escrever sobre a vivência do modelo PrACT, com suas atividades com foco em competências, refletindo de que modo contribuiu para a construção de sua aprendizagem dos conteúdos da UC. Os critérios avaliativos das atividades são qualitativos, vendo as intervenções dos alunos e considerando as dimensões e critérios do PrACT, e, neste relatório final, diz perceber também se o aluno conseguiu ou não construir conhecimento, como nos fala

[...] a atividade final, este relatório, também permite aqui centrar as coisas bom, individualmente vamos lá ver que balanço é que cada aluno faz disto, e neste balanço, inevitavelmente, você também ver um aluno que tenha acompanhado de perto, bastante bem, todas as atividades, quando chega a este balanço final. E também tem, ele também se reflete neste relatório, qualitativamente daquilo que nos diz no relatório. Um aluno que esteve mais distante das atividades, dificilmente neste relatório não denota este afastamento. Portanto, aquilo tem um elemento de avaliação individual pra contrapor um bocadinho com a avaliação que eu tenho nos grupos.

A categoria “Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital”, em sua quarta subcategoria, Abordagens Avaliativas, a docente nos fala que a avaliação diagnóstica, sendo considerada como um processo sistemático, de avaliar exatamente as competências que os alunos tinham, não foi foco na UC. Acerca da avaliação contínua ou formativa, esta é a central

no Mestrado, não tendo o aluno escolha, ao contrário da graduação, que segundo a docente, o aluno pode escolher entre avaliação contínua ou avaliação final (somativa). Assim, o formativo, o foco na melhoria da aprendizagem do aluno é o central na avaliação da aprendizagem online. Por fim, o somativo também é considerado na proposta, pois a atividade de autoavaliação pelo relatório final permite o aluno refletir de forma fundamentada o seu processo de aprendizagem e do que não foi aprendido na UC, servindo assim, de elementos de aprendizagem para o discente e para a docente, que a utiliza como feedback do modelo PrACT e do que pode ser melhorado.

As Tipologias de Avaliação, sendo a quinta subcategoria da UC, traz-nos não apenas a visão da docente sobre os termos da autoavaliação e coavaliação, uma vez que a heteroavaliação é um termo que já se pressupõe de sua práxis, e de como os mesmos estiverem presentes na proposta avaliativa online. Acerca do primeiro termo a docente diz

A autoavaliação é algo feito pelo próprio estudante sobre o seu desempenho num é, com base, supostamente, num conjunto de critérios que imprime teu olhar para aquilo que se realizou e analisar se fez bem, se fez menos bem, onde é que precisa melhorar, no que é que está mais frágil, no que é que não entendeu, enfim, no que é que vai mal.

A partir da fala podemos ver que coaduna com o conceito de autoavaliação e que a mesma foi considerada na disciplina, de forma mais explícita no trabalho final da UC, respeitando as dimensões não apenas do modelo PrACT, especificamente neste sentido a Transparência, que traz como cerne o envolvimento do sujeito discente, ao nosso ver. Dentro da tipologia avaliação em pares ou coavaliação, a mesma nos fala

A coavaliação é, como o próprio nome indica, é feita em conjunto com outra pessoa né. Portanto, digamos que aqui se cruza com a perspectiva do outro, e cá está a interatividade mais uma vez, porque lhe permite fazer esta avaliação, que ele não está sozinho né, mas com o aporte que este outro, e que o olhar do outro lhe traz. E, portanto, naturalmente que, quando são duas pessoas a olharem para um determinado desempenho há informações, há dados, há perspectivas que enriquecem esta análise e levam a que o aluno, o estudante, se dê conta de aspectos que provavelmente sozinho não se tinha dado conta, num é. Então, permite, ao outro que acompanha a avaliação, entender a perspectiva de análise do aluno num é, portanto, a coavaliação é mais, digamos, fornece se calhar no seu conjunto mais informação ou informação mais rica do que apenas a autoavaliação num é. Portanto, é uma prática conjunta.

É conceituada e considerada no processo avaliativo alternativo digital da UC a avaliação em pares, onde a docente sobrevaloriza, por considerar a interatividade, processo de grande

riqueza na construção do conhecimento, que é a produção colaborativa e autoral, onde a dialogicidade, o respeito mútuo, a revisão das atividades pelo olhar do outro e o ampliar de horizontes de aprendizagem são potencializados pelo poder da comunidade de aprendizagem. Vemos aqui, que o aprender e muito menos o avaliar está centrado nas mãos do professor, e assim, vemos os alunos partícipes, que as atividades, que foram a maioria, priorizaram tais ações de autoria e coautoria coletiva, consideram as dimensões não apenas da Consistência como da Autenticidade.

Como penúltima categoria temos as Dificuldades Docentes, e a mesma menciona que as atividades da proposta avaliativa da UC foram possíveis em todas perceber a evolução da aprendizagem dos alunos, mas a atividade 3 de criação do mapa conceitual e a 4, que foi a concretizada da proposta avaliativa online em um tema específico, foram as que mais deram trabalho tanto aos alunos, quanto a ela como docente na mediação pedagógica online, para que conseguissem atingir as competências necessárias em ambas. A professora fala que avaliar a aprendizagem nunca é um processo fácil, mas que já está habituada dentro das dificuldades mais comuns, que é da questão da Praticabilidade ao nosso olhar, principalmente no que tange ao quantitativo de alunos por sala devido aos registros dos mesmos no AVA, bem como da ansiedade discente de praticamente exigir a presença do professor 24 horas para sanar suas dúvidas, o que demonstra pouca segurança com o EOL.

Quanto a última subcategoria Dificuldades Discentes, ela destaca a ansiedade dos alunos como elemento que é uma dificuldade do aluno em desenvolver a Autonomia na escrita de forma necessária ao aprender em EOL, e a constante cobrança de respostas imediatas, e a este respeito diz

[...] com a exigência que é feita ao aluno, e que, obviamente, fazem com que o próprio aluno quando participa, quer dizer, ou participa pra dizer alguma coisa ou senão fica muito evidente que está ali só a marcar presença num é. Portanto, porque a escrita tem esse...estou a falar em participação assíncrona nos fóruns num é. É que a escrita tem este poder num é, a escrita tem este poder de ficar registrado num é, uma coisa. Por outro lado, o fato de você escrever sobre um determinado assunto ajuda a estruturar as ideias sobre ele, portanto, também tem essa vantagem.

A docente defende a mediação pedagógica, mas procura não intervir com tanta constância, porque entende que eles precisam exercitar a pesquisa, reflexão, análise crítica dos conteúdos trabalhos, e é preciso acabar com esta questão do docente dar as respostas sem deixar o aluno construir o caminho para as mesmas. Assim, busca intervir quando percebe, em sua observação constante, que o aluno ou grupo não estão prosseguindo rumo às competências necessárias em cada atividade. Salienta, por fim, que a atividade de maior obtáculo para os

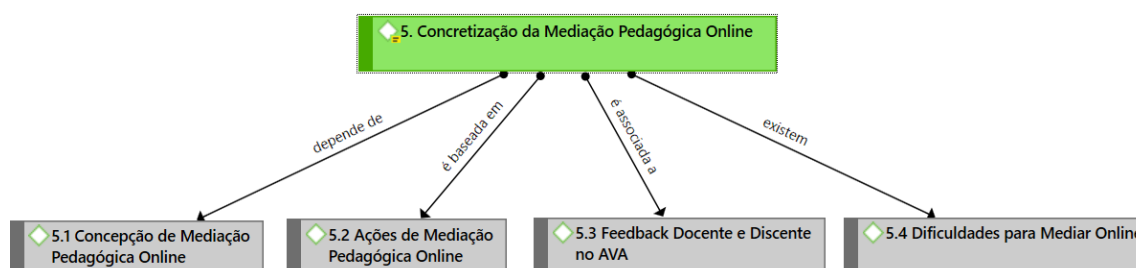
alunos foi a última, a 4, pois culminou todos os conceitos e exigia a Autenticidade, conciliar teoria e prática de forma real.

Concluindo o olhar sobre a categoria “Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital” vemos que a mesma pressupõe novo Conceito de Avaliação da Aprendizagem Online (subcategoria 1) que é baseado no desenvolvimento de competências e aprendizagem ativa, interativa, processual e mediadora, materializa-se em dimensões denominada modelo PrACT, cada uma das 4 com seus critérios; reflete em Tipologias de Atividades (subcategoria 2); propõe Critérios Avaliativos das Atividades (subcategoria 3) os critérios são baseados nas competências colocadas pela docente a serem desenvolvidas em cada atividade; consideram diversas Abordagens Avaliativas online (subcategoria 4), uma vez que não apenas a heteroavaliação que é a inerente ao processo avaliativo, mas a autoavaliação e coavaliação foram consideradas como forma de partilhar com o aluno a responsabilidade da construção de sua aprendizagem; e fazem emergir Dificuldades Docente (subcategoria 4) que bate mais na questão do quantitativo de trabalho pelos registros docentes no AVA, quantitativo de alunos por sala e ansiedade dos alunos por feedback docente exigindo respostas em 24 horas; bem como surgem Dificuldades Discente (subcategoria 5) que são as seguintes: falta de autonomia e desenvolver de escrita qualitativa e crítica, exigência de mediação constante do docente pela cultura do ensino tradicional de se dar as respostas aos alunos sem fazer com que percorram o caminho do aprender.

Categoria 5 Concretização da Mediação Pedagógica Online

Tratando a respeito de como a Mediação Pedagógica Online é conceituada e consolidada no ambiente virtual de aprendizagem, a categoria em questão mostra abaixo na rede suas subcategorias:

Figura 34 - Categoria 5-Concretização da Mediação Pedagógica Online



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

A docente define mediação pedagógica, na primeira subcategoria Concepção de Mediação Pedagógica Online, como um ato docente com objetivo de promover aprendizagem, auxiliar os alunos e que potencializa as condições dos discentes construírem conhecimento. A Mediação Pedagógica Online é associada ao ato avaliativo, aprendizagem e a interatividade, sendo a educação um ato comunicativo, como podemos visualizar no extrato de fala da docente

A mediação pedagógica é tudo aquilo que você como docente faz no sentido de promover a aprendizagem, de melhorar as condições para que essa aprendizagem ocorra, num é, pronto. Como é que isso tem haver com a avaliação? Pra mim tem haver com a avaliação porque a partir do momento que tem haver com a aprendizagem, tem haver com a avaliação, porque essa mediação pedagógica perpassa também por tudo que tem haver com a avaliação. O que você esclarece que o aluno tem que fazer, as respostas que você dá, o Feedback, a Transparência que você incute ao processo de avaliação, a possibilidade dos alunos expressarem às suas opiniões. Tudo isto tem haver com a mediação pedagógica e a avaliação está ligada porque tem haver obviamente com aprendizagem né (Docente A).

Ainda nos fala que a partir desta mediação pedagógica online, que possibilita o acompanhamento do aluno em suas construções, ou seja, a interatividade, e que concomitante concretiza a avaliação online, dispensa momentos de encontro presencial. Argumenta que a fraude no processo avaliativo não é condição restrita a acontecer no online, pois acontece no presencial, focando assim na avaliação existir extrinsecamente no online. Defende, por fim que esta forma de mediar é coerente com uma proposta de ensino com foco no aprender e desenvolver competências para contextos reais de ação profissional.

Na subcategoria Ações de Mediação Pedagógica Online, é dito pela docente como atos variados, ações como propor debate, sugerir textos, disponibilizar vídeos, ajudar em pesquisa, orientar atividades, reorientar se preciso, instigar a pesquisa, acompanhar todo o processo de construção do aluno, e fazer críticas construtivas para melhoria de trabalhos e/ou atividades, ou seja, feedback constante. Apesar de ser algo bastante trabalhoso para a docência é a base da perspectiva de avaliação contínua e formativa, que seja colocado como centro a evolução do aluno e não sua classificação.

Na subcategoria Feedback docente e discente, é salientado que são processos importantes, tanto do professor para o aluno, como entre os próprios alunos, pois eles precisam perceber que o olhar do outro auxilia também em sua aprendizagem, e sua autoridade científica é igual a do colega, o que gera um debate mais igual entre os pares, por tal a importância de atividades que os façam dialogar e dar feedback aos pares. Coloca que “, é necessário que o feedback, ele próprio, sirva como uma forma de ajudar a desenvolver a aprendizagem,

desenvolver o conhecimento e levar o aluno a chegar lá” (Docente A), e quanto à sua postura diante deste, ela trabalha no sentido scaffolding, ou seja, não dar respostas, mas fazer com que os alunos consigam construir as mesmas com suas intervenções. Ela prefere centrar o feedback no fórum, para que possa servir para os demais, mas utiliza também individuais, quando o aluno é mais tímido, ou são assuntos mais pessoais.

Por fim, a subcategoria Dificuldades para mediar online, é mencionado a questão do acompanhamento das produções em grupos, pois nem sempre dar para perceber se todos contribuíram de modo significativo, mediar associando ao ato avaliativo explícito na fala, mas que tenta minimizar tal dúvida no momento de autoavaliação final, onde consegue perceber a visão do aluno e se este realmente construiu conhecimento na UC. Além disto, é mencionada novamente como dificuldade de mediar pedagogicamente online numa proposta qualitativa o quantitativo de alunos, pois é preciso ler muitos registros, e assim, é necessário poucos alunos no AVA para conseguir mediar e avaliar online qualitativamente.

Concluimos esta Categoria “Concretização da Mediação Pedagógica Online” resumindo que a mesma depende de Concepção de Mediação Pedagógica Online (subcategoria 1) focada em promover aprendizagem do aluno e tem como base a interatividade e interligada com a avaliação da aprendizagem dos alunos; é baseada em Ações de Mediação Pedagógica Online (subcategoria 2), as quais são propor debates, atividades, orientar, reorientar, auxiliar atividades e/ou trabalhos, realizar críticas construtivas, ou seja, dar feedback, enfim, acompanhar o aluno em seu caminhar de aprendizagem; é associada a Feedback Docente e Discente no AVA (subcategoria 3) colocando tanto o feedback dado pela docente no sentido de andaimização, que significa auxiliar os alunos a construírem o conhecimento de forma ativa tanto individual como colaborativamente, como dos alunos por meio das atividades que possibilitam feedback entre os pares, tendo o fórum como interface principal; e, por fim, que existem Dificuldades para mediar online (subcategoria 4) as quais são tanto a mediação das atividades em grupo associando ao ato avaliativo, pois nem sempre consegue perceber o grau de envolvimento dos membros, o que se minimiza no olhar sobre a autoavaliação de cada discente ao término da UC, bem como a acompanhar o percurso de aprendizagem de forma qualitativa se tiver um grande quantitativo de alunos.

Como forma de mostrar as relações entre as categorias, suas correlações, mostramos abaixo a tabela:

Tabela 2 - Coocorrências entre as categorias da entrevista com docente UA

	1. Educação a Distância e Educação Online	2. Construção de Interatividade no AVA	3. Proposta Avaliativa da Unidade Curricular	4. Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital	5. Concretização da Mediação Pedagógica Online
1. Educação a Distância e Educação Online	0	0	1	2	0
2. Construção de Interatividade no AVA	0	0	7	19	2
3. Proposta Avaliativa da Unidade Curricular	1	7	0	15	1
4. Peculiaridades da Avaliação Alternativa Digital	2	19	15	0	7
5. Concretização da Mediação Pedagógica Online	0	2	1	7	0

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do software Atlas ti.

A riqueza destes dados vai no sentido de mostrar que categorias se relacionam e também não se relacionam, mas enfatizamos a primeira. Assim, vemos 4 dados importantes oriundos desta: 1-A proposta avaliativa da unidade considera a interatividade no AVA (7 recorrências); 2-Que a interatividade se relaciona com as peculiaridades do avaliar alternativo digital (19 recorrências); 3-A proposta da UC tem como base a avaliação alternativa digital (15 recorrências); e, por fim, 4- As peculiaridades da avaliação alternativa digital se relaciona com a mediação pedagógica (7 recorrências). Isto nos faz perceber que a avaliação no online está ligada a interatividade, a avaliação alternativa digital e a mediação, segundo o olhar docente.

7.1.3.2 Questionário com Discentes UA

Tratamos neste tópico acerca do olhar dos discentes da UC Avaliação em Elearning, do Mestrado MPEL da Universidade Aberta. A presente turma tinha 16 alunos matriculados na disciplina, sendo que 3 não cursaram a mesma, e dos 13 que vivenciaram, 8 respostas ao questionário foi computada, representando 61,54% de respostas pelo formulário Google Docs. Contudo, visualizamos que 1 discente respondeu o questionário 2 vezes, e assim, consideramos 7 respostas, representando na realidade um percentual de respostas 53,84%⁸⁷.

⁸⁷ Consideramos os dados para os infográficos de acordo com o formulário Google Docs, mas a medida da análise, vamos colocando os quantitativos de participações e respostas reais, que são 7 alunos.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas, de múltipla escolha e fechadas, para possibilitar que os alunos colocassem como significaram a vivência do processo avaliativo proposto na UC. O link de acesso ao mesmo se encontra no Apêndice E.

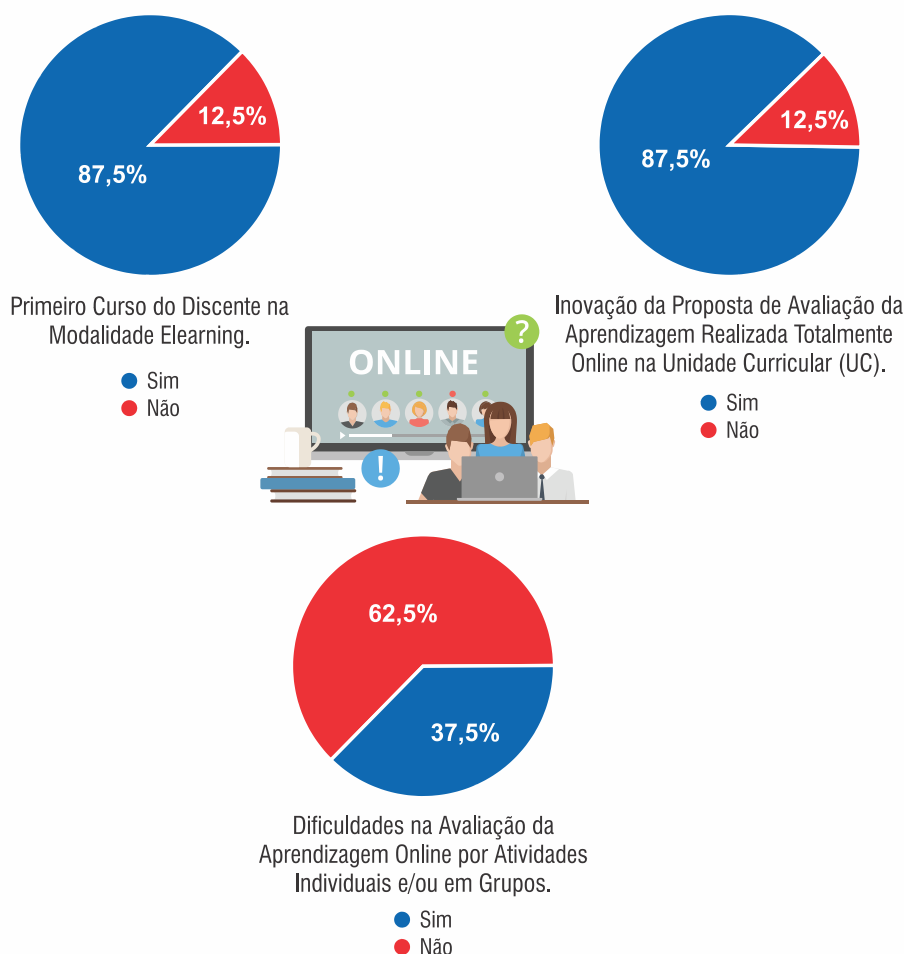
Iremos discutir à medida os gráficos e infográficos elaborados a partir dos dados quantitativos, e iremos pontuando o olhar qualitativo nos comentários respectivos a cada um, os quais foram analisados por meio do Software Atlas Ti e pode ser acessado pelo Apêndice F.

Buscando compreender primariamente como o discente se apresentava no curso, no que tange à experiências anteriores e a visão inicial da proposta avaliativa, a qual tinham acesso pelo contrato de aprendizagem disposto pela docente no AVA da UC, vejamos o infográfico:

Infográfico 3 - Questionário com os Discentes do Curso de Mestrado em Pedagogia do Elearning da Universidade Aberta



Experiência no Online e Visão Inicial da Proposta Avaliativa Exatamente Online



Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

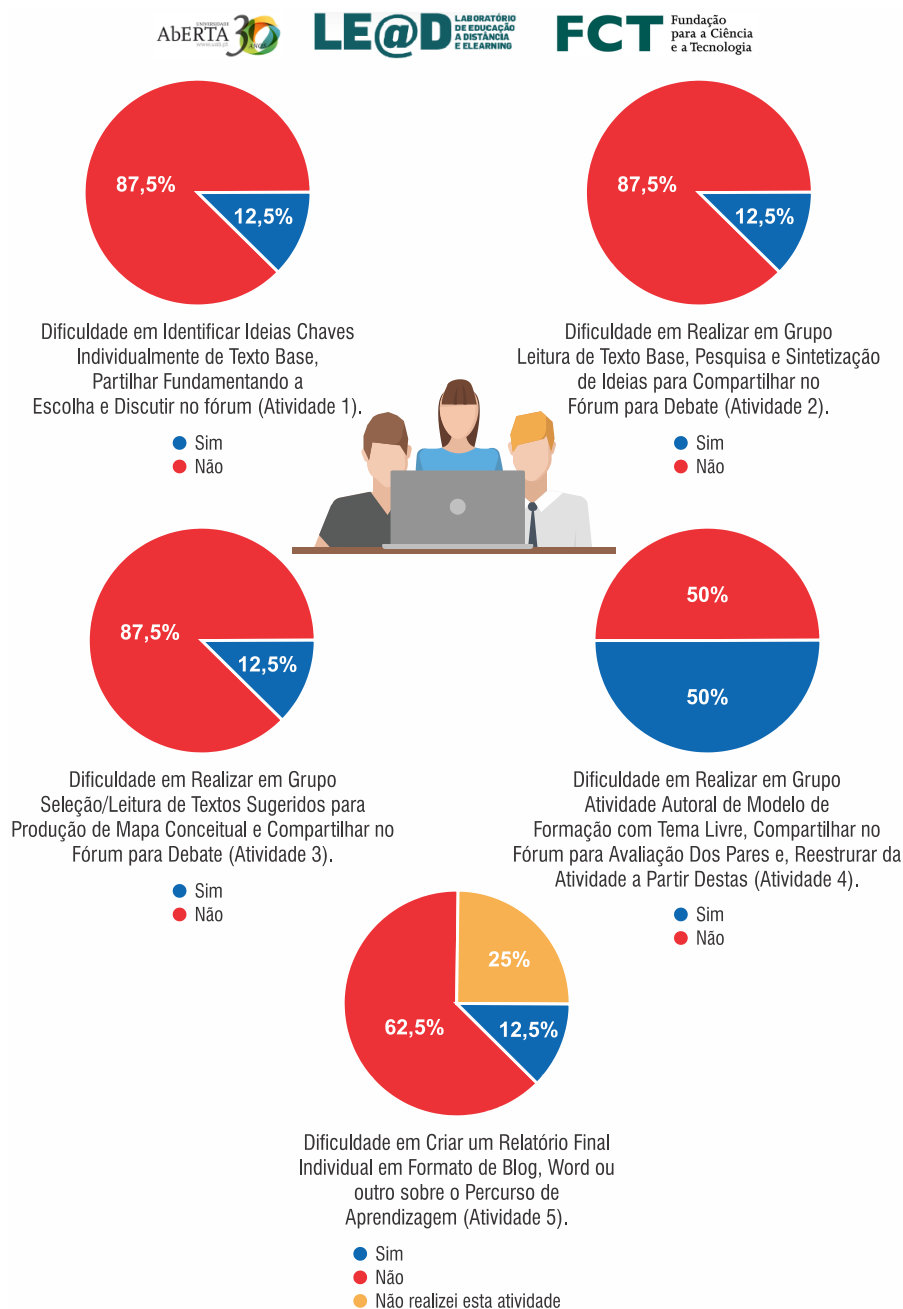
Para a maioria dos alunos este foi o primeiro curso realizado na modalidade Elearning, apenas 1 discente colocou que realizou um curso anterior a este de Licenciatura em Línguas Aplicadas. Ao nosso olhar poderia parecer um elemento desafiador esta maioria, o que se contradiz quando vemos os outros dois dados em relação as dificuldades na avaliação da aprendizagem por atividades realizadas, quer individuais ou em grupos e quanto à inovação da proposta avaliativa para ele enquanto alunos.

A respeito das dificuldades apresentadas, apenas 2 alunos colocaram a respeito, alegando questões como ambiguidades nas instruções e a dúvida se os objetivos e critérios elencados nas atividades estavam sendo realmente concretizados por eles. Relativo à inovação da proposta avaliativa, apesar de apenas 1 aluno ter vivenciado um curso em Elearning, os 6 outros consideraram a proposta inovadora e colocam como pontos positivos alguns pontos: A possibilidade de constante interação entre docente e discentes; relevância das atividades no sentido de associar teoria e prática; autonomia dada aos discentes para gerir o tempo de estudo e desenvolver as competências de cada atividade; escuta da autoria individual dos alunos nas atividades desenvolvidas; compreensão da avaliação no cenário online em seus instrumentos e processos pedagógicos; e, por fim, pela clareza das instruções e pelo exercício metacognitivo de reflexão do aluno de seu próprio processo de aprendizagem.

Podemos compreender que a maioria mesmo tendo sua primeira experiência online, consideraram a proposta inovadora, e mesmo alguns apresentando dificuldades, o maior número não teve dificuldades em realizar atividades, quer a individual, quer as diversas em grupos realizadas, compreendendo que as atividades eram coerentes com as competências solicitadas e percebendo a importância para a construção de sua aprendizagem e de seus pares.

Partindo para perceber como os discentes vivenciaram as atividades online da UC, apontamos no questionário como cada atividade foi significada por eles, dificuldades e pontos positivos/negativos e os reflexos práticos em sua aprendizagem. No infográfico 2 abaixo poderão visualizar as 5 atividades desenvolvidas na disciplina:

Infográfico 4 - Atividades Avaliativas Online e Reflexos Práticos para os Discentes



Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

Na atividade 1, que tinha como pilar a identificação de ideias chaves em texto base de modo individual, fundamentar as ideias escolhidas e discutir no fórum, apenas 1 discente diz ter tido dificuldade. Retrata a mesma como sua, pois nos fala que não leu com cuidado o enunciado e acabou por selecionar um texto maior do que o solicitado pela docente, o que resultou em ter que refazer a atividade. Os demais discentes colocaram haver aspectos positivos

na mesma, os quais foram: a interação e colaboração, criação de elo de grupo na construção do debate na interface fórum; a avaliação da aprendizagem ser colocada desde o início como forma de assistência à aprendizagem dos discentes, qualidade das participações de todos no fórum; possibilidade de reflexão sobre o tema da avaliação no online direcionada de modo concreto, o que permitiu uma maior autoria no debate do que resumos apenas do que foi lido; e, a aprendizagem acerca da evolução do conceito de avaliação e sua importância no contexto online a partir da resignificação da ação pedagógica em três eixos: Ensinar, Formar e Aprender.

Na atividade 2, que se baseou no mesmo sentido da primeira, só que realizada em grupo, apenas na parte quantitativa do gráfico 1 aluno apenas nos fala que teve, mas na parte de descrição desta no formulário docs, 2 alunos comentam ter tido dificuldades, representando assim um percentual real de 28,57%. Um dos discentes pontuou que sua dificuldade foi de realizar um primeiro trabalho em grupo online e criar uma dinâmica que funcionasse nos fóruns entre pessoas que não se conheciam. O segundo aluno disse que foi a mais desafiadora atividade por necessitar de delegar funções para os membros bem como a dificuldade de aprender de maneira mais autônoma, da confusão inicial dos conceitos, mas que com o feedback da docente ao término da mesma, elucidou as dúvidas e possibilitou a compreensão dos construtos teóricos de maneira sólida.

Novamente os demais discentes falam apenas aspectos positivos desta atividade 2, trazendo as motivações e interessantes declarações, principalmente no olhar da produção coautoral: a discussão em pequeno e grande grupo possibilita uma perspectiva mais ampla sobre a temática debatida; a possibilidade dos alunos poderem colaborar sugerindo textos para atividade; a síntese de diversas opiniões; os feedbacks da docente nesta atividade em especial; o aprofundamento do conhecimento acerca das linhas teóricas da avaliação em Elearning; Salienta que a atividade ressalta a necessidade de mudança do paradigma avaliativo para o online e de novos papéis dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, coloca-se a avaliação alternativa digital como positivo por fazer com que o aluno desenvolva competências e construa seu conhecimento de modo ativo, e tal proposta de avaliar modifica o papel do professor, que deve criar um desenho didático desafiador, e do aluno, que precisam lidar com atividades que valorizam o caráter formativo da avaliação, ou seja, com foco na aprendizagem do aluno.

Na atividade 3, de realização em grupo do mapa conceitual, vemos mais uma vez que a quase totalidade dos alunos não apresentaram dificuldades em sua elaboração. A dificuldade mencionada por apenas 1 discente foi de elaborar o mapa conceitual e de concatenar as ideias

do grupo para a criação do mesmo. Apresentando a mesma realidade dos anteriores, os discentes restantes destacam pontos positivos da proposta desta atividade, dentre eles: possibilidade de trabalhar em um software online, uma interface nova; diversidade de mapas e olhares sobre temáticas diferentes acerca das estratégias de avaliação alternativa em contextos de Elearning bem como instrumentos de avaliação diversificados; vantagens pedagógicas do mapa conceitual enquanto instrumento alternativo de avaliar online; e, análise e categorização dos instrumentos e estratégias de avaliação alternativa online discutidas pelos grupos no fórum. Vale salientar que em uma das falas a docente diz que nem todos os grupos conseguiram ter um rendimento e comprometimento com a aprendizagem dos demais, não sendo tão produtivos, o que pode ter sido reflexo de desinteresse ou incompreensão dos instrumentos alternativos para avaliar online.

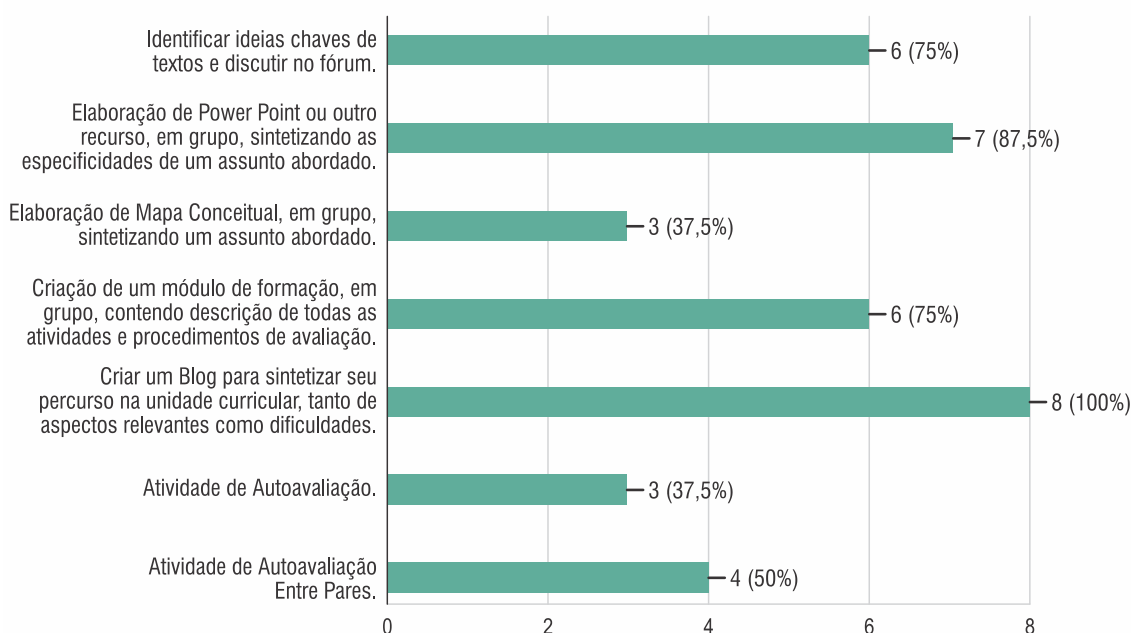
A atividade 4, que envolveu produção em grupo, construção autoral de um modelo alternativo de avaliação online e avaliação por pares, apresentou uma realidade diferente, pois pela sua complexidade, metade da turma pontuou ter tido dificuldade. Os pontos relativos às dificuldades foram que as instruções não foram totalmente clara: outro discente coloca que o seu grupo demorou a sincronizar as ideias, o que causou constrangimentos, mas que foram resolvidos; e, por fim, alegaram que o obstáculo foi adequar às estratégias de avaliação à atividade proposta. A maioria dos discentes apontaram apenas pontos positivos da atividade, a citar: que foi bastante completa e incluía todos os temas trabalhados na UC; foi proposta avaliativa mais consistente e apresentação do trabalho a turma permitiu rever e retificar pontos da aprendizagem auxiliando na aprendizagem; permitiu reflexão conjunta e visão dos trabalhos dos colegas e contribuição para os mesmos por avaliar por pares; auxiliou à compreensão do design de avaliação online em todo o seu processo e com aplicação prática de instrumentos e estratégias de avaliação; Foi um exercício Autêntico de aprendizagem utilizando todos os conhecimentos discutidos na UC; e, apesar de ter sido para um dos alunos a atividade mais exigente de todas da UC por ser a culminância de todos os pontos teóricos discutidos, e com teor de dificuldade, sem falar que nem todas as contribuições dos fóruns foram relevantes, em seu olhar, foi positiva por permitir visualizar a aprendizagem e articulação da teoria com a prática. Acerca dos pontos negativos, apenas 1 docente colocou a necessidade de maior feedback docente para esclarecer o solicitado na revisão final.

A atividade final, que foi de cunho individual e de autoavaliação do percurso da disciplina, 2 discentes não realizaram, 1 teve dificuldade e os demais afirmaram ter realizado a atividade sem maiores obstáculos. A dificuldade apresentada pelo discente foi de sua compreensão, pelo teor diferente que tinha e que por tal, não sabia como iniciar a mesma. Todos

os discentes apontaram que a atividade teve apenas pontos positivos, e apresentam como argumentos: rever o processo de aprendizagem em todas as suas fases, mostrando na prática que a Avaliação Autêntica é significativa para a construção da aprendizagem; benefício da metacognição, de revisar conhecimentos podendo redimensionar e/ou consolidar ideias; valorização da reflexão como elemento do processo avaliativo; permite refletir sobre o processo avaliativo online e sua importância, pois conhecer os processos específicos do online é fundamental para a docência concretizar aprendizagem neste cenário; e, feedback dado pelos colegas que auxiliaram no refletir deste momento de reflexão pessoal.

Após visualizar como a disciplina significou o processo avaliativo, buscou-se também perceber que atividade realizada pelos discentes na UC tinha já sido realizada por eles em outra UC do curso MPEL, e o gráfico abaixo nos mostra tal dado:

Gráfico 1: Vivência das Atividades pelos Discentes da UC em outra do MPEL

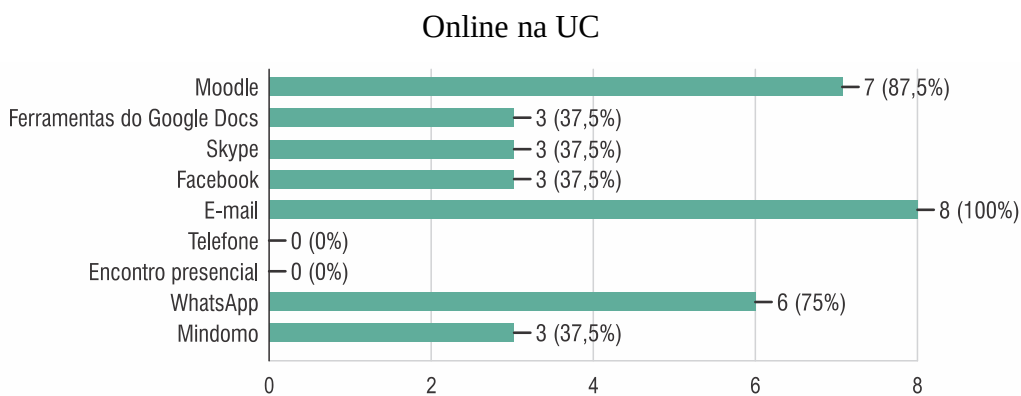


Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

Destacamos nestes dados que as atividades não realizadas foram a do Mapa Conceitual em mesmo patamar que a Autoavaliação. Vemos que apesar de tais atividades terem sido desafiadoras, não foram pontuadas pela maioria dos discentes como atividades obstáculo, o que nos diz o quanto os alunos têm um entendimento da importância dos desafios para a construção de uma aprendizagem significativa. Outro fator que nos chama atenção é a Atividade de Avaliação por pares, que metade dos alunos não haviam vivenciado, entretanto, também colocaram a mesma com argumentos positivos para sua aprendizagem.

Para finalizar o olhar sobre as atividades, buscamos ver quais os espaços os discentes utilizaram para realizar as que eram em grupos, e abaixo podemos visualizar no gráfico:

Gráfico 2 - Recursos Utilizados pelos Dicentes para Elaboração das Atividades Colaborativas



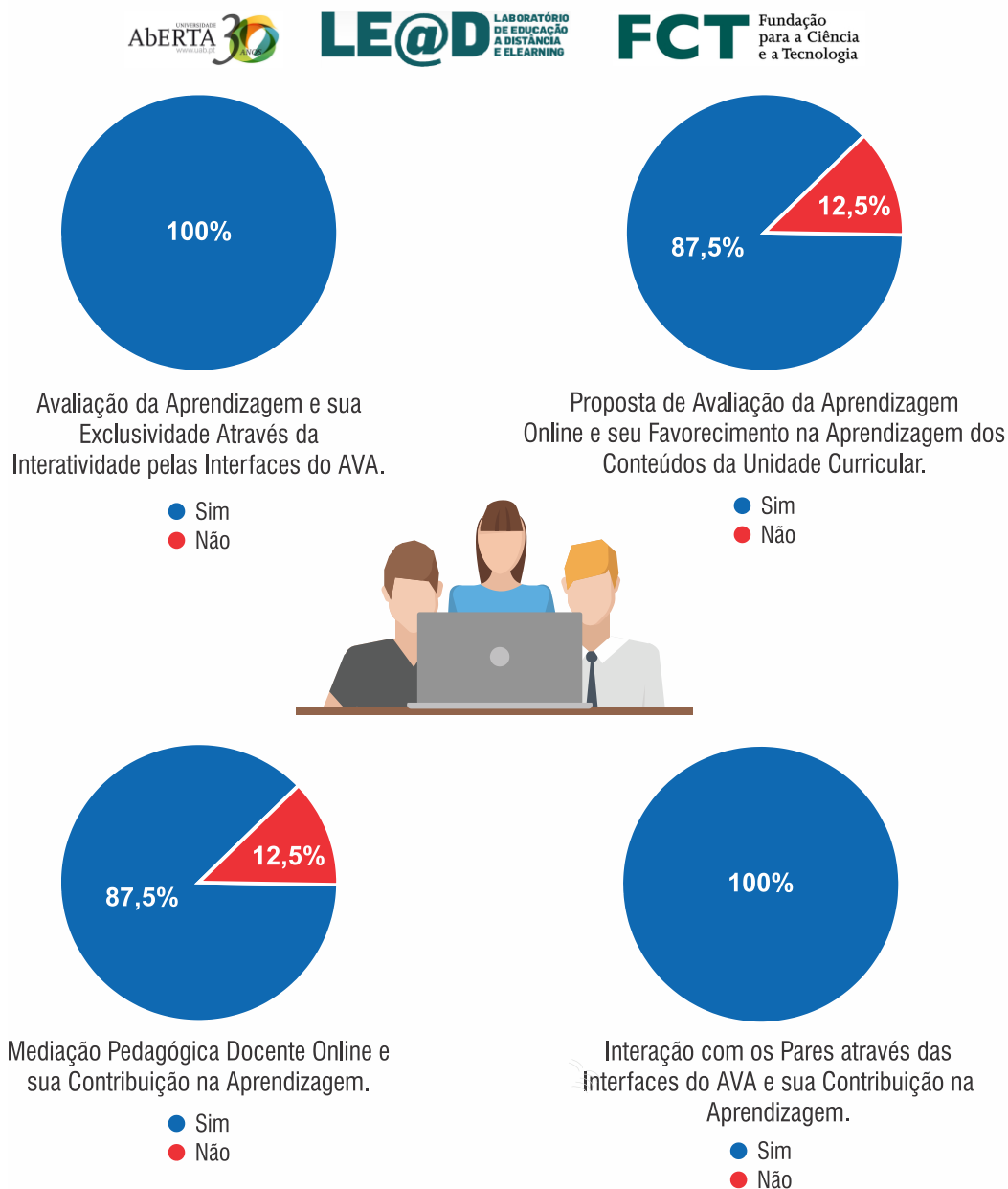
Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

O E-mail é a interface que todos os alunos utilizaram para realizar as atividades, seguida pelo próprio ambiente virtual de aprendizagem, com um grande percentual, e o WhatsApp. Acerca desta interface, que não faz parte dos elementos do AVA, vemos que os alunos utilizam bastante este meio de comunicação para construir conhecimento em conjunto. Salientamos neste caso o não uso do telefone e de encontros presenciais, visto que os alunos estão em um cenário Elearning e compreendem seu sentido, sem falar que muitos estão em países diferentes, o que dificulta ao menos os encontros.

Tais dados nos direcionam a pensar em que espaços tem sido vistos pelos discentes como facilitadores de sua produção do conhecimento por meio digital e pensar em desenhos didáticos que possam potencializar o uso e até que ponto o docente consegue acompanhar estes percursos colaborativos digitais. Sabemos que o Moodle é o espaço mais incentivado pelas instituições, mas os alunos nativos digitais (PRENSKY, 2001) utilizam cada vez mais recursos externos ao AVA e que são importantes para a construção de competências e aprendizagens.

Finalizamos a concepção dos alunos sobre a UC a partir do olhar da Proposta Avaliativa Alternativa Digital e se a mesma auxiliou na aprendizagem, o que podemos visualizar no infográfico abaixo:

Infográfico 5 - Proposta Avaliativa Elearning e Visão dos Discentes Acerca da Aprendizagem dos Conteúdos da UC



Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

A partir de tais dados destacamos que todos os alunos acreditam tanto na proposta avaliativa para o contexto online se concretizar a partir da interatividade nas interfaces do AVA bem como que a atividade de avaliação por pares contribui para o seu processo de aprendizagem.

Além disto, quase a totalidade declara que a mediação pedagógica ocorrida e as atividades desenvolvidas ao longo da proposta avaliativa como elementos que contribuíram para a construção de sua aprendizagem.

Como aspecto qualitativo, adicionamos alguns argumentos utilizados de satisfação com a proposta avaliativa vivenciada, ao término da mesma, que destacam novamente a vivência prática dos conteúdos trabalhos e a mediação pedagógica, tanto da docente como dos pares.

Os discentes apresentaram também sugestões que poderiam se elementos de melhoria na proposta avaliativa vivenciada, os quais foram: mediação pedagógica docente deveria ocorrer ao final de toda atividade; bibliografia poderia ser repensada, pois não está sempre ao alcance de todos; maior clareza nos objetivos das atividades; exemplos práticos em cada temática de estudo e/ou vídeos de apoio produzidos pela UA para dar suporte nas atividades, e por conseguinte, na aprendizagem; e, que as atividades de autoavaliação e heteroavaliação fossem realizadas não apenas no término, mas ao longo da UC, pois permite reajustes no processo de aprendizagem.

Findo o olhar dos discentes sobre a UC passamos, no próximo subtópico discutiremos a análise do caso UA-PT.

7.1.4 Considerações Sobre o Caso UA-PT

Este subtópico tem como objetivo trazer as considerações que nos saltam acerca do estudo de caso na UA-PT, considerando todos os seus elementos e singularidades, desde os documentos que embasam as práticas educativas em tal cenário, e em específico no MPEL, as questões acerca da avaliação da aprendizagem na UC, concepções dos sujeitos docentes e discentes e nosso olhar sobre toda a complexidade deste caso, que traz uma framework inovadora de Avaliação Alternativa Digital (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015).

O modelo pedagógico da instituição tem uma visão diferenciada no Ensino Superior, pois centra com integração social dos discentes, respeitando às singularidades do seus contextos profissionais e preza pelo acompanhamento personalizado da aprendizagem. O seu pilar é a mudança do paradigma comunicacional, e por isso, o desenvolvimento de competências aliadas às demandas sociais atuais, consida-se como universidade do futuro, que se importa com a evolução sem desconsiderar os interesses individuais e coletivos. De tal modo, os pilares centrais deste modelo tem 4 elos de sustentação: 1-Aprendizagem centrada no aluno, 2-Primazia da flexibilidade, 3-Primado pela interação e 4-Princípio da Inclusão Digital.

Podemos perceber até aqui, que o modelo pedagógico está centrado em discussões atuais de construir no online um processo Edumétrico em contrapartida ao Psicométrico, onde aprender e avaliar são processos que ocorrem a partir da participação de todos os sujeitos de

aprendizagem de forma independente, colaborativa, flexível (priorizando o assíncrono) e incluir os alunos digitalmente.

Trazendo em consideração as especificidades do Mestrado (MPEL), tratadas ainda no Modelo Pedagógico, esta metodologia do aprender interativo e colaborativo é enfatizada e tem como variante didática o Contrato de Aprendizagem, visto como marco comunicacional entre alunos e professores, uma vez que não apenas apresenta aos alunos o que será visto na UC, mas o convida a contribuir com sua reconstrução. Os elementos que são obrigatórios conter no Contrato são: Expectativas/Objetivos, Competências, Roteiros de Conteúdos, Metodologia, Recursos de Aprendizagem, Avaliação, Calendário e Roteiro de Contrato.

O modelo Pedagógico da UA coloca, apenas para os discentes que não cursaram o 1º ciclo na instituição, realizar um curso de Ambientação Online, ainda estabelecendo que o quantitativo de alunos por turma deve ser entre 20 e 25, dando preferência para apenas 20. Apresenta Classe Virtual (completamente online) e Classe mista (online associado com momentos presenciais), contudo, devido a flexibilidade que é priorizada, estes momentos presenciais se dão em sessões presenciais distribuídas ou concentradas (videoconferência online). Além disto, considera a avaliação da aprendizagem online, com pontuação de 0 a 20 e critérios voltados para o qualitativo, tendo como pesos: Participações nas discussões: 40% da nota (8 valores) e Trabalho Final: 60% da nota (12 valores). Por fim, o documento salienta a dinamicidade do próprio modelo, uma vez que é aberto ao diálogo, a interação de outras ideias e ressignificações no sentido de sua evolução.

Temos também como segundo documento o Guia MPEL, que é baseado no modelo pedagógico tratado anteriormente, que tem propósito de trazer os elementos esclarecedores do curso, em seus objetivos e práticas, e considera a classe virtual e o contrato de aprendizagem como específicos do mestrado.

Consideramos os documentos oficiais bastante avançados no sentido de trazerem à baila a Educação Online em sua singularidade e como um fenômeno da Cibercultura (SANTOS 2010), fincando um novo paradigma de educação, o Edumétrico, em contrapartida ao Psicométrico, não desconsiderando que é possível existir comunicação efetiva online, salientando interatividade, mediação pedagógica online e avaliação da aprendizagem contínua e por multirreferencialidade, e tais elementos estão interconectados e ocorrendo de forma concomitante.

Referindo-se a unidade curricular Avaliação em Elearning, que tinha como objetivo inserir o aluno na problemática de cursos de Elearning, no ambiente virtual Moodle teve uma avaliação da aprendizagem de maneira online, com múltiplas atividades, instrumentos de

avaliação centrado no desenvolver de competências, denominada de Avaliação Alternativa Digital (Modelo PrACT), que pressupõe o desenho, a execução e o feedback mediados pelas tecnologias. Tal avaliação tem como foco o processo de ensino e aprendizagem, é formativa sem desconsiderar o somativo, considera os contextos reais profissionais, envolvimento dos alunos a partir da autorreflexão e autorregulação, transparência e integração no processo de aprendizagem. Tal modelo foi criado pelo Le@D, que é o grupo de pesquisa na UA, com apoio da FCT, e investiga novas estratégias de aprendizagem em ambientes digitais de Ensino Superior.

A base da avaliação da aprendizagem do modelo PrACT (Praticabilidade, Autenticidade, Consistência e Transparência) é interatividade, mediação pedagógica constante e avaliação processual e com foco em desenvolvimento de competências no contexto real dos discentes. Os critérios destas dimensões do modelo são bem especificados e considera todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e o contexto: Praticabilidade (instituição), Autenticidade (sociedade), Consistência (professores) e Transparência (alunos). Este modelo busca concretizar uma nova cultura de avaliação no online, a Edumétrica, em oposição a cultura do teste, Psicométrica. De tal modo tivemos na prática a avaliação alternativa digital, onde o desenho, a execução, e o feedback foram realizados por tecnologias, em que as atividades estavam aliadas ao desenvolvimento de competências e com propostas de construção por tecnologias, de modo individual e coletivo, bem como envolveu não apenas a avaliação dependendo do olhar docente, mas autoavaliação e avaliação por pares (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015, p. 8).

As tarefas foram consideradas tanto em momentos de produção individual como colaborativa, sendo prioritária esta última, em que todos podem contribuir e discutir as produções que foram realizadas, sejam individuais ou em grupos. A prioridade foi construir um caminho de aprendizagem que levasse o aluno a reflexão e a colaboração, ou seja, a autoria e coautoria em rede, a formação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Foram estabelecidos critérios de avaliação/classificação, em que a docente divide o caminho da disciplina e coloca de forma mais simples que critérios irá servir de base para sua heteroavaliação, a citar: 1- Realização das atividades: cumprir o solicitado nas atividades (Adequabilidade), construção com rigor dos conceitos abordados (Qualidade), e, Clareza na escrita e exposição das ideias; 2-Participação nas discussões da turma: maior ou menor envolvimento no debate, sem estabelecerem mínimo de participações, mas presença ou ausência (Frequência), participações que são coerentes e que auxiliem o debate (Relevância/Pertinência), argumentos utilizados de forma fundamentada (Argumentação); 3-

Elaboração do Relatório Final: relatório em blog ou outro que olhará a reflexão pessoal do aluno do percurso de aprendizagem em cada atividade, reflexão sobre seu produto da UC e reflexão sobre avaliar em contexto Elearning.

As atividades da UC tiveram um caráter formativo, centrado em desenvolver competências e principalmente na produção de conhecimento pelos alunos a partir da colaboração, da interatividade, sendo assim, um processo educativo que teve “base no diálogo, troca, participação, intervenção, autoria e colaboração (SILVA, 2006, p.12).

Tratando-se ainda da avaliação da aprendizagem, esta foi cunho formativo, a interatividade potencializada a partir das estratégias de autoavaliação e coavaliação propostas. A primeira é uma possibilidade do aluno refletir sobre o seu percurso de aprendizagem em todas as semanas de estudo e ser responsável e consciente deste caminhar, e no que se refere a segunda, avaliação entre pares, propor aos alunos um exercício de auxílio mútuo, de coautoria, de ampliação e ressignificação dos sentidos das atividades em construção em decorrência da contribuição dos outros, enfim, o aluno se envolver agregando valor às atividades realizadas pelos pares. A heteroavaliação, onde o professor experiente no objeto de estudo é que avalia e “interage com a pluralidade de todo o grupo de forma mais intencional e planejada” (SANTOS, 2014, p.321) e que é a mais comum os cursos, não foi a única considerada, o que é muito relevante, pois se buscamos desenvolver competências demanda que os discentes sejam partícipes de todo o processo educativo, incluindo principalmente o processo avaliativo, pois este auxiliará a desenvolver autonomia e compromisso com a construção do seu conhecimento e de seus pares.

Enfim, a UC teve um desenho didático que considerou os preceitos da interatividade (SILVA, 2014; PRIMO, 2008), tanto em seu formato como na avaliação da aprendizagem, sendo os alunos sujeitos ativos em todo o caminhar de aprendizagem, seja no início com a possibilidade de contribuição no Contrato, e em todo o percurso nas atividades interativas e no término, com a auto e coavaliação.

A Interatividade este presente com interações mútuas (PRIMO, 2008) e em se tratando dos binômios que dão base ao termo por Silva (2014b) compreendemos que houve participação-intervenção, pois os indivíduos realmente participam de maneira qualitativa em todo processo educativo e com autoria e, bidirecionalidade-hibridação, uma vez que existiu coautoria em rede, colaboração, atividades produzidas a partir do debate e reconstruídas a partir do olhar dos pares. Quanto ao binômio potencialidade-permutabilidade, que dá ênfase a este desenho didático interativo, compreendemos que a UC teve um desenho interessante, mas não foi flexível no sentido de se alterar no percurso, não teve uma multiplicidade de rotas com a

potência do hipertexto em sua complexidade, com caminhos e descaminhos para o aluno se perder e se achar na diversidade das interfaces no AVA, não ocorreu, pois a única interface trabalhada foi o fórum de discussão. Entretanto, teve possibilidades de atividades bem elaboradas e consoantes com a realidade profissional e desenvolver de competências nos alunos. Assim, este fenômeno da sociedade da informação, que é a interatividade, e que traz como base o diálogo, o conversacional, o participar ativo, a autoria e coautoria (SILVA, 2014) foi considerado na UC de forma mais profunda que o binômio potencialidade-permutabilidade.

Avaliação da aprendizagem foi processual e mediadora, ou seja, no sentido que Hoffmann (2014a, p. 72-73) coloca avaliação mediadora como construída entre educador e educando, onde o erro é construtor de aprendizagem e os desafios cognitivos necessários à construção do conhecimento, e de tal modo, subjaz:

- 1.Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- 2.Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras;
- 3.Realizar várias atividades individuais, menores e sucessivas, tentando entender as respostas apresentadas pelos estudantes;
- 4.Em vez de certo/errado e a atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; e,
- 5.Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

De tal modo, a mediação pedagógica online é baseada no sociocultural ou construtivismo pedagógico, com elementos tanto de Piaget como de Vygotsky. Neste sentido, de acordo com D'Ávila (2013, p. 122) “os conhecimentos elaborados, que fazem parte da cultura, são então reconstruídos, no sentido da atribuição de significação pessoal”, e assim esta mediação do didático é processual e compartilhada, com vistas a tornar o aluno competente e autônomo de maneira progressiva, por meio de atividades que utilizem os conceitos a trabalhar.

Vale salientar que o processo de avaliação da aprendizagem é colocado de modo dialogado com a interatividade, e assim, o PrACT considera, tanto a interatividade como mediação como interligados ao processo avaliativo online.

Adentrando ao olhar do professor e dos discentes sobre o vivenciado no que se refere à experiência de Avaliação da Aprendizagem em contexto de Elearnig comentaremos os tópicos de maneira paralela, para que possamos destacar as similitudes e divergências nas falas, caso haja. Para a docência esta prática de Avaliação Alternativa Digital é algo que já vem sendo desenvolvido pela mesma, no entanto apenas um aluno teve a vivência anterior a UC de EOL. Assim, os alunos consideraram a proposta avaliativa inovadora tanto quanto a docente, que

argumenta para tal diversos contextos que desconsidera práticas de avaliação interativas, pois é a partir da interação em suas diversas facetas que se promove um paradigma educativo Edumétrico.

A docente salienta em sua visão que a EAD engloba o conceito de EOL, mas que esta tem como central a internet, o envolvimento com plataformas digitais e artefatos fora destas que tenham suporte às tecnologias da Web 2.0, podendo potencializar o ensino presencial com o Blended Learning. Portanto, a disciplina trabalhou na perspectiva do Elearning, pois o conceito de avaliação alternativa digital tem como pressuposto a o desenvolvimento de competências de forma ativa pelo discente e a expressão digital, desde a concepção e desenvolvimento das atividades ao feedback docente das mesmas.

A maioria dos alunos não apresentou dificuldades nas atividades colaborativas e individuais, mas as atividades 4 e 5- A atividade 4 referente foi a construção do modelo de formação colaborativo e autoral, que era a consolidação de todos os conteúdos e associado a finalização do modelo PrACT, a qual teve 50% dos alunos colocando barreiras de associar esta teoria com a prática. A atividade 5 foi de autoavaliação, o relatório final, foi a única que teve 2 discentes que não realizaram a atividade, 1 que teve dificuldade e 4 que sem maiores problemas. Foi uma atividade que priorizou a autoavaliação e coavaliação e portanto, que pouco são desenvolvidos pelos alunos, ao nosso olhar, principalmente nas práticas online, onde se prioriza em sua maioria o somativo. Outra atividade que ficou no nível de não realização de alguns alunos foi a do mapa conceitual.

Vale salientar que apesar de alguns obstáculos elencados, desde o entendimento da atividade, a criação colaborativa, feedback docente rápido entre outros, os alunos em sua maioria entendeu a importância das mesmas para o seu desenvolvimento, fato este que também foi visto na avaliação em pares, que apesar de metade nunca ter vivenciado, 100% dos alunos a colocaram como fator que contribui em sua aprendizagem na UC. Colocaram como espaços de construção das atividades respectivamente o E-mail, Moodle e WhastApp, o que mostra entendimento do cenário Elearning e o uso do espaço da disciplina como forma de construção de aprendizagem individual e colaborativa. Além disto, a maioria dos alunos perceberam tal proposta avaliativa como favorecedora de sua aprendizagem na UC.

Considerando a Interatividade a docente coloca que ela é elemento da avaliação alternativa digital e associa avaliar com interagir, com interação social complexa, com ação e retroação entre professores e alunos, e enfatiza que não percebe o avaliar acontecendo depois de aprender, mas ao mesmo tempo que este processo. Este olhar é visto pelos discentes, quando

colocam em 100% que acreditam na Avaliação da aprendizagem online realizada de forma extrita pela Interatividade.

Outro elemento que a docente interliga com a Interatividade (SILVA, 2014a; PRIMO, 2008) e a Avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 2014; (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015) é a Mediação Pedagógica online (VIGOTSKI, 2008, 2015; GUTIERREZ E PIETRO, 1994; MASETTO, 2017; SÁ e SILVA, 2013; SÁ, 2011; e, D'AVILA, 2013) no sentido que concebe como ações docentes para melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, além de destacar que a aprendizagem é indissociada da avaliação. A docente nos fala que não perceber esta mediação de forma a tornar o aluno dependente, mas autônomo, e por tal, só intervêm quando necessário para o andamento das atividades para concretização das competências almejadas. Em relação aos discentes, a maioria enfatizou a contribuição da mesma para sua aprendizagem, mesmo alguns colocando que sentiram falta de um feedback mais constante da docente.

Finalizando o olhar sobre o caso vemos que é um modelo de avaliação que dialoga com a atualidade, com a Cibercultura, esta cultura de maneira não mais simplista, linear, passiva, mas de forma ativa, mas por meio destas tecnologias que permitem uma potencialização da comunicação e sociabilidade humana, de modo hipertextual, caótico e complexo (LE MOS, 2003, p.22). Cultura esta que traz em seu cerne elementos inerentes ao EOL, dando potência comunicativa em rede, que traz o envolvimento não apenas da docência e discência, autoria e coautoria no ciberespaço.

Entretanto, não podemos desconsiderar neste formato de avaliação da aprendizagem online da UC os elementos sociais e institucionais que podem criar obstáculos a concretização da Avaliação Alternativa Digital, uma vez que requer uma sala de aula virtual com menor quantitativo de alunos, acesso à internet e letramento digital dos alunos entre outros elementos.

A UC foi bastante interativa, com interações mútuas (PRIMO, 2008) e os indicadores de interatividade que tivemos foram contemplados na caminhada de aprendizagem, bem como os de mediação pedagógica online, o que só enfatiza que a proposta avaliativa foi bastante preocupada com a aprendizagem, sendo processual, diálogo, contendo mediação da docência, construção do conhecimento individual e colaborativa.

Tal caso, foi de bastante riqueza para nosso olhar da avaliação da aprendizagem, pois nos mostrou que é possível construir um processo Edumétrico no online, trazer o aluno para ser membro e parte da criação da comunidade virtual, desde a criação da proposta de avaliação até o findar do processo. Vimos que as abordagens avaliativas formativa e somativa, também denominadas de reguladora e final por Zabala (1998) foram consideradas e, de grande riqueza

para a aprendizagem, mas salientamos a falta da diagnóstica, entendendo que ela faz parte originalmente do processo, e que nesta UC não foi consolidada.

De tal maneira, vemos tal modelo avaliativo como inovador, interativo, mediador e que pode ser concretizado e ressignificado em seus elementos para contextos como a graduação, fato este que foi salientado pela docente, mas que necessita de uma contextualização para a realidade da instituição e da sociedade, ou seja, das práticas em nosso país. Tal modelo nos impulsiona a refletir sobre como o PrACT pode ser significado no contexto brasileiro, mesmo com o foco na EAD clássica e no paradigma Psicométrico que perfaz a maioria de nossos cursos.

7.2 A Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ: Estudo de Caso na Disciplina Educação a Distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ.

Neste subcapítulo tratamos do caso no campo do consórcio CEDERJ/UERJ a partir da mesma teia relacional do anterior, tratando-se da análise do campo pelos seguintes pontos: Documentos Institucionais (PPP e PPI), Análise da disciplina Educação a Distância, Concepções dos Sujeitos sobre o Processo Avaliativo e Considerações sobre o Caso, ponto último onde construímos nossas reflexões, questionamentos, relações, desconstruções e construções acerca do caso estudado.

7.2.1 Documentos Institucionais UERJ: Projeto Político Pedagógico Institucional da UERJ e Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UERJ/ UAB-CAPES/CEDERJ.

Este subcapítulo traz primeiramente o Projeto Pedagógico Institucional (UERJ, 2015)⁸⁸, que consta no anexo C e, contempla elementos do PPP do Curso de Pedagogia do Consórcio UERJ/UAB-CAPES/CEDERJ, que se encontra no anexo D desta tese. Entretanto, o PPI foi colocado no texto inicialmente por tratar o nosso segundo campo de estudo, a UERJ, de modo bem específico, trazendo em suas 8 páginas: Trajetória Histórica, Missão, Inserção Regional e Visão e Objetivos da Instituição. O documento está inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional da UERJ (2014)⁸⁹, mas será objeto de nossa avaliação neste estudo como um todo, apenas a parte do PPI.

⁸⁸ Link para acesso ao PPI UERJ: < http://www.uerj.br/institucional/arquivos/PPI_Uerj2015.pdf>.

⁸⁹ O PDI, finalizado em 2014 conforme o mesmo, aborda o plano de desenvolver a IES UERJ para todos os níveis. Para acessar o link :<http://www.uerj.br/institucional/arquivos/PDI_UERJ_25_MARCO2015.pdf>.

O Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia a Distância UERJ/UAB-CAPES/CEDERJ (UERJ, 2014), em suas 55 páginas, será o segundo documento tratado, onde o cunho pedagógico é central, e, portanto, aprofundamos o olhar do nosso objeto de estudo, avaliação da aprendizagem dos discentes. Ressaltamos neste a concepção do curso que deu base a avaliação da aprendizagem, como também a formação dos profissionais Pedagogos. Este documento não consta no site do consórcio⁹⁰, muito menos no da UERJ, sendo recebido por e-mail pela pesquisadora através da diretoria da UERJ, sendo disponibilizado pelo link no anexo D.

7.2.1.1 Projeto Pedagógico Institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A análise deste documento se deu em virtude de conter elementos importantes sobre nosso campo de estudo online brasileiro, a UERJ, pois compreendemos que o nosso objeto, sendo a avaliação da aprendizagem na Educação Online, fica esvaziado de sentido se não temos um olhar prévio sobre elementos contidos no PPI. A avaliação do aprendiz online, antes de se concretizar na prática, é pensado pela docência levando em consideração sua identidade como professor online, as normas e concepções educativas institucionais, para além das legislações vigentes no país. Portanto, o Projeto Pedagógico Institucional pode influenciar diretamente a forma como o processo avaliativo online foi refletido e se encaminhado na disciplina pesquisada.

Para além do institucional, com suas concepções pedagógicas e de cunho normativo consolidado pela equipe que a compõe, o histórico da UERJ para nosso estudo de caso é imprescindível, por demarcar não apenas o percurso da IES, mas essencialmente, destacar os elementos que a colocam como instituição pública que se destaca, regional e nacional, por diversas ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, dentro de seus sessenta anos de história. Desconsiderar a história é desconsiderar suas construções, sua cultura em constante evolução, a qual precisamos analisar para ler o presente de modo mais compreensível possível. E, como tal, buscamos esta história, não apenas do ponto de vista documental, mas de seus atores atuais, o que de certa forma é uma leitura complexa, por não termos os sujeitos do passado para contrapor suas falas com os registros documentos, mas necessária.

Além disto, tal consórcio se consolidou como modelo por ser um dos pioneiros para outros que foram formados no foco de promoção de Ensino Superior público no Brasil em EAD,

⁹⁰ Link para acesso ao site da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ: < <http://cederj.edu.br/fundacao/>>.

e assim, traremos os dados apenas do Consórcio CEDERJ contidos no documento PPP (2014), que será detalhado no segundo tópico. Com este entendimento, iniciamos a retratar os pontos importantes da UERJ contidos na documentação e dados do site da instituição tanto do ponto de vista histórico, institucional e limitadamente o pedagógico.

A UERJ teve sua criação por decreto, em 04 de dezembro de 1950, o qual a coloca como herdeira da 1ª Universidade do Distrito Federal (UDF) de 1935⁹¹ e que foi alicerçada pelas ideias de Anísio Teixeira (PPI, 2015, p. 2). O início da constituição da UERJ se deu com o nome de Universidade do Distrito federal (UDF) em 1950, foi rebatizada em 1958 como Universidade do Rio de Janeiro (URJ), sendo que, em 1961, na ocasião da transferência do Distrito Federal para a Capital Brasília, ela passou a denominação de Universidade do Estado da Guanabara e, por fim, em 1975 toma a nomenclatura atual de UERJ.⁹²

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi construída através da fusão de 4 faculdades colocadas na sequência de suas criações como instituições isoladas: 1- Faculdade de Ciências Econômicas do Estado do Rio de Janeiro (1930); 2-Faculdade de Direito (1935); Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette (1939); e Faculdade de Ciências Médicas (1940).

Dentro do viés ainda histórico é representada como pioneira em diversos aspectos, o que a torna de extrema importância, são eles: Primeira universidade pública do país que oferta Ensino Superior no período noturno em prol de qualificar estudantes trabalhadores; Primeira a consolidar no Brasil o sistema de cotas e a oferecer programas de inserção destes alunos, tendo neste aspecto referência na atualidade; Segunda instituição universitária a ter um hospital universitário tendo como cerne o ensino; Universidade com maior quantidade de projetos de extensão universitária objetivando alcançar a interação com o social; Teve importante ação na implantação de programas formativos para docentes da rede pública do Estado do Rio de Janeiro; E, trouxe inovação em se tratando do incentivo à produção científica no país, tendo como exemplo o Prociência⁹³ (PPI, 2015).

A UERJ coloca como sua missão

⁹¹ Segundo o site é uma instituição homônima e que foi extinta em 1939, e diferente dela, a nova universidade UDF ganhou espaço no Brasil, principalmente na região sudeste, com seu trabalho no ensino, pesquisa e extensão.

⁹² Tais dados foram retirados do site da UERJ, no espaço institucional e, divergem em datas das nomenclaturas da UERJ do documento PPI (2014), pois neste os nomes estão na seguinte sequência: 1-Universidade do Distrito Federal (UDF), 2-Universidade do Estado da Guanabara (UEG), 3-Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1960. Para acessar os dados do site: < <http://www.uerj.br/institucional/>> . Privilegiamos os dados do site, por está mais atualizado.

⁹³ De acordo com o PPI este programa conseguiu no período de 60 anos ser responsável por qualificar os recursos humanos para atuação no Estado do Rio de Janeiro e para o país.

Promover e disseminar o conhecimento da ciência e da tecnologia, da cultura e das artes, através do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência em todos os campos do saber, mantendo um ambiente de respeito à diversidade e ao livre debate das ideias, formando profissionais capazes de constante aprendizado crítico, preparados para atuar com base nos princípios éticos e com vista ao exercício pleno da cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável da sociedade (PPI, 2015, p. 3).

O seu trabalho em busca de cumprir com esta missão proposta tem a colocado em destaque no cenário brasileiro, no decorrer dos anos de sua fundação aos dias atuais, como instituição de referência no âmbito do ensino e pesquisa. Assim, posterior a junção das 4 instituições, estabeleceu como prioridade a interiorização, e para tal, incorpora outras instituições do antigo Estado do Rio de Janeiro⁹⁴. Sendo economicamente dependente do Estado, tem como vocação primordial tanto o desenvolvimento científico-cultural quanto do próprio Estado do Rio de Janeiro (RJ).

A interiorização tem como motivador a escassez de ensino superior público no interior do Estado, realidade esta da maior parte do país, e, que causou êxodo de diversos jovens e famílias em busca de formação e melhor qualidade de vida na capital. Como forma de evitar um crescimento urbano exponencial e crise social bem como perpetuar a realidade do interior, sem mão de obra qualificada, fator que afasta investimentos de indústria e serviços, agravando a situação de pobreza e desigualdade social, o governo se aproveita de situações macroeconômicas positivas do Estado para interiorizar o ensino superior.

A expansão das vagas de cursos de nível superior da UERJ/CEDERJ se deu tanto na modalidade presencial quanto à distância, tendo como público alvo os residentes do interior do Rio e os profissionais dos setores público e/ou privado por formação continuada, com enfoque as tipologias: atualização, especialização, mestrado e doutorado).

O processo de interiorização só aconteceu com a entrada, a partir de 2002 no Consórcio CEDERJ, criado em 2000⁹⁵, e se insere em 2008 no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES)⁹⁶, através da sub-reitoria de graduação, realizando ainda neste ano seminários para integrar a UERJ as regiões serranas, Baixadas litorâneas, fluminense, Médio Paraíba e

⁹⁴ As instituições são: (Duque de Caxias, São Gonçalo, Nova Friburgo) e amplia também para Angra dos Reis (Ilha Grande), Resende e Teresópolis.

⁹⁵ Em 1999 inicia os debates para interiorizar o Ensino Superior EAD entre o Centro de Ciência e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ), denominada Fundação e órgão ligado a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), falaremos mais sobre ele no subcapítulo a seguir,

⁹⁶ O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES) foi criado em 2006 pelo Decreto 5.800 tem como referente a interiorização do Ensino Superior no país e como prioridade a Política Nacional de Formação de Docentes do Ministério da Educação (MEC). Para acessar mais informações sobre o mesmo acesse o link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>.

Costa Verde. Estes debates com as IES, tanto com a sub-reitoria quanto direção das mesmas, resultou em consolidação dos cursos EAD e criação de polos de apoio regional por convênios fincados entre Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ e Prefeituras.

Para além da questão do exôdo estudantil, há também a problemática de trabalhadores desqualificados e com tendência crescente no setor educativo, e assim, só com formação docente é possível um cenário de melhoria da Educação básica no país, por tal a importância deste Programa de Interiorização Estratégica da UERJ.

Os cursos a distância só foram consolidados por diversas reuniões realizadas pela Fundação CECIERJ sub-reitores de graduação e Diretores (as) das unidades acadêmicas as IES públicas do RJ. Além disto, houve convênios da Fundação CECIERJ com as prefeituras, no intuito de construir e/ou adaptar polos presenciais para desenvolvimento de atividades do curso, chamados de polo de apoio regional (PPI, 2015, p. 4).

Atualmente são 15 cursos a distância, em diversas áreas sendo 9 de licenciaturas, distribuídos em 32 polos, com cerca de mais de 30 mil alunos apenas no Consórcio CEDERJ, atingindo todas as regiões do Estado do RJ⁹⁷.

A UERJ tem como visão educativa articular produção de conhecimento, formação acadêmica e profissional e a transferência de conhecimentos, tendo esta última como caminho para modificar status quo. De acordo com as demandas da sociedade atual, que requer ciência e tecnologia integradas no social em um mundo globalizado, as formas tradicionais de vislumbrar o ato educativo estão sendo modificadas por contemporâneas. Para tal, passa-se a

[...] exigir o tratamento inter e transdisciplinar e o estabelecimento de conexões e o estabelecimento de conexões entre as diversas áreas do conhecimento, já que, como instituição social referenciada, a UERJ desenvolve suas ações privilegiando os processos de ensino, de pesquisa e de extensão e cultura. Concomitantemente à busca de excelência nas três funções básicas a que se destina (ensino, pesquisa e extensão) [...] (PPI, 2015, p. 5).

Por fim, temos como objetivos da UERJ no PPI os seguintes: 1-Formação e qualificação dos docentes das modalidades presenciais e a distância; 2- Formação e qualificação de profissionais para o mercado de trabalho; 3-Formação específica para a demanda regional relacionada a Petróleo e Gás nos cursos de Oceanografia, Geologia, Química, Geografia e Engenharias; 4- Manter a excelência nos Programas de pós graduação stricto sensu nos cursos de Educação, Fisiopatologia Clínica e Experimental e em Biocências, todas elas com pontuação

⁹⁷ Link de acesso para consulta dados de polos: < <http://cederj.edu.br/fundacao/consorcio-cederj/> > .

7 na Capes; 5- Criar novos institutos; 6-Manter o incentivo para ações a públicos específicos como: Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI), Núcleo de Atenção e Pesquisas em Atenção ao uso de drogas (NEPAD) e o Núcleo de Estudos para Saúde do Adolescente (NESA); 7-Criar novos cursos de Graduação e 8- Expansão e Criação dos Campi Universitários (PPI, 2015, p. 5-8).

De tal modo, o PPI nos traz, de maneira breve, a essência do histórico da instituição e dados de visão, missão e objetivos e, de modo bem limitado no que concerne ao pedagógico, apesar de ter o seu nome no documento. Tal fato se deve por a UERJ fazer parte de um consórcio, a ser descrito, e neste é que tais elementos são tratados com maior profundidade, sendo um Projeto Pedagógico de Curso unificado a ser seguido pelas instituições consorciadas, e que descreveremos os pontos centrais no subcapítulo seguinte. Visualizamos também a importância da UERJ no cenário nacional como uma universidade que possui um padrão de excelência no que concerne ao ensino, pesquisa e extensão, no interior de todas as áreas científicas.

Veremos na análise do caso como dialoga tais dados do PPI na prática da disciplina pesquisada e as falas dos sujeitos da pesquisa, construindo a teia de entendimento da avaliação por tal relação dos dados de maneira holística e complexa.

7.2.1.2 Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia a Distância: UERJ/ UAB-CAPES/CEDERJ

Analizou-se neste tópico o elemento central, o pedagógico, o histórico e concepção do curso de Pedagogia EAD (UERJ/ CEDERJ), currículo, especificidades da disciplina “Educação a Distância”, e enfatizando os aspectos da avaliação da aprendizagem, que é o central em nossa descrição.

Salientamos que de início precisaremos, de forma breve, para entendimento do leitor, abordar o Consórcio CEDERJ/UERJ⁹⁸ e Fundação CECIERJ⁹⁹, para que se compreenda os objetivos, estrutura e princípios desta conjunção que resulta na atualidade com a nomeação

⁹⁸ De acordo com o PPP (UERJ, 2014), a instituição UERJ é co-fundadora do Consórcio CEDERJ, e não só oferece o curso de Pedagogia, desde 2003, na modalidade presencial, através da Faculdade de Educação no Campus Maracanã, mas tem efetivado sua participação junto ao consórcio e ampliado os seus polos. Isto amplia o acesso ao nível superior para jovens e adultos de várias regiões do Rio de Janeiro, as quais são, além da capital: Baixada Fluminense, Região Serrana, Médio Paraíba, Baixada Litorânea, Costa Verde (Sul Fluminense) e Norte Fluminense. Esta última não é colocada no período no PPI UERJ, possivelmente por não ser ainda uma possibilidade de polo.

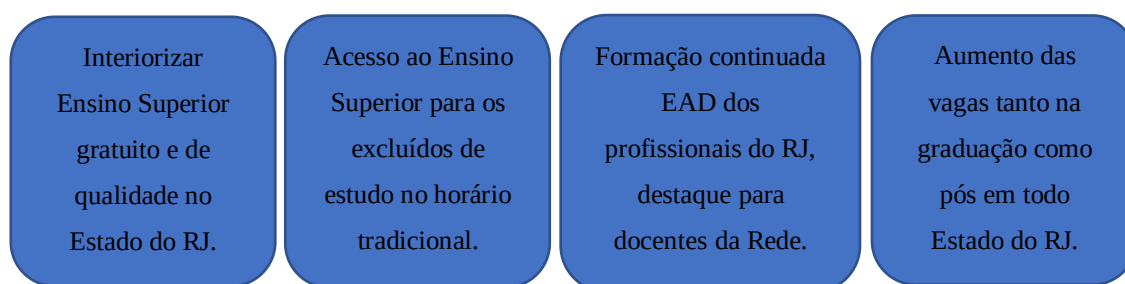
⁹⁹ Consideramos para abordar a Fundação CECIERJ tanto o seu site como a Lei Complementar nº 103/02 a qual está disponível no link:< <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87469/lei-complementar-103-02>>.

Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. Tal necessidade se apoia na realidade de que todas as Universidades Consorciadas seguem este PPP, para seus cursos de Licenciatura a distância de Pedagogia, e nosso campo, a UERJ, insere-se nesta realidade. Tal documento se encontra no Anexo D deste trabalho.

O CEDERJ tem como propósito oferecer, desde 2000, ensino superior gratuito, de qualidade e na modalidade EAD, e foi construído pela parceria entre SECT e as seguintes Universidades públicas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade do Norte Fluminense (UNF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ)¹⁰⁰.

Os objetivos que embasam o CEDERJ são os seguintes descritos na imagem a seguir:

Figura 35 – Objetivos do Consórcio CEDERJ



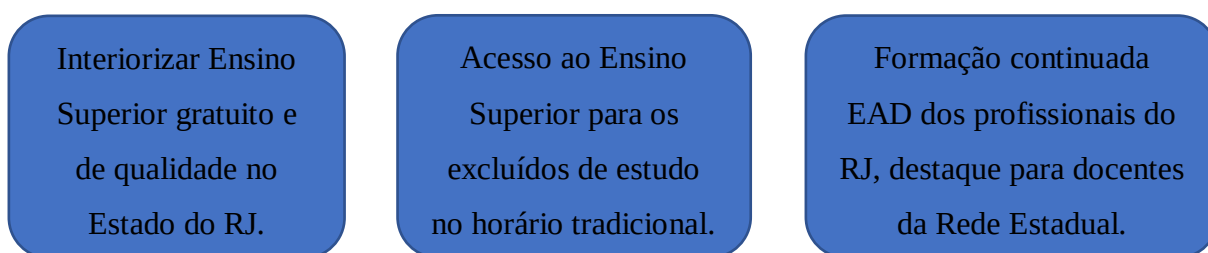
Fonte: Elaboração Própria baseada no PPP Licenciatura em Pedagogia (UERJ, 2014, p. 35).

Para conseguir efetivar tais objetivos a estratégia é a EAD dentro de um olhar de oferecer cursos com mesmos padrões de qualidade das universidades consorciadas e compreendendo a modalidade de acordo com a visão de Fagundes (1996, p. 132) que coloca a “Educação a distância precisa ser realizada como educação e não como simples processo de ensino, e, muito menos, como uma tecnologia instrucional”. O PPP do CEDERJ compreende os alunos como construtores de conhecimento no interior de um processo organizado e sistêmico, e para tal o consórcio oferece recursos de tutoria e elementos para os alunos se apropriarem dos conteúdos, habilidades e competências (UERJ, 2014).

¹⁰⁰ Esta instituição entrou no consórcio no ano 2010, apesar de ter sido criado a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu no Brasil a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para acesso a tal lei acessar o link: <http://www2.ifam.edu.br/instituicao/missao-e-visao/LEIDECRIAODOSINSTITUTOSFEDERAISDEEDUCAOCIENCIAETECNOLOGIA.pdf>.

Estabelecendo como propósito a elaboração de projetos para Educação Superior a distância e divulgação científica, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), vinculada a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), emergiu em 2000 como autarquia pública, contudo é em 2002 que se transforma em Fundação com a Lei Complementar nº 103/02, que traz como objetivos desta os seguintes, no artigo 2º deste documento:

Figura 36 – Objetivos da Fundação CECIERJ



Fonte: Brasil (2002).

A presente fundação apresenta em seu artigo segundo a tríade de objetivos: 1- Foco no Ensino Superior para Estado do RJ; 2- Divulgação Científica; e, 3- Formação continuada para docentes do Ensino fundamental, médio e superior (BRASIL, 2002). Pretende-se interiorizar com qualidade e gratuidade, cursos de graduação, pós, atividades curriculares e extra, cursos e extensão, seja de cunho presencial ou a distância.

Denominado atualmente como Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ tem como infraestrutura: Universidade consorciadas, Núcleo Gestor do CEDERJ e Prefeituras. As Universidades, no âmbito pedagógico; o Núcleo Gestor, no âmbito burocrático, ou seja, acompanhamento administrativo, financeiro, recursos humanos, produção de material didático junto as universidades e avaliação qualidade na avaliação dos cursos e dos alunos e, por fim; as Prefeituras, no âmbito de polos e equipamentos, fornecendo e mantendo os polos tanto com materiais quanto com profissionais técnicos-administrativos com apoio do Estado. Destacamos no documento o Núcleo Gestor, que tem como função referente ao nosso objeto de estudo: Acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos e administrar a avaliação presencial e dos âmbitos pedagógicos adotados na EAD. Quanto aos polos presenciais, o documento coloca que

Estes servem como referência física aos alunos, onde contarão com atendimento personalizado. A infraestrutura e os serviços incluem salas de estudo, microcomputadores conectados à internet, multimeios,

videoconferências, supervisão acadêmica, biblioteca, recursos audiovisuais, seminários presenciais e distribuição de material didático, contribuindo para o vínculo do aluno com o CEDERJ. **Nos Polos serão realizados os exames presenciais** (UERJ, 2014, p. 36, grifo nosso).

A Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ é fruto da realidade histórica de escassez de mão de obra qualificada na área de educação no nível fundamental e médio das instituições públicas cariocas. De tal modo, em 1999 a SECT e Universidades públicas iniciam o pensamento do consórcio e assina no ano subsequente acordo para ampliação do acesso ao nível superior por meio da EAD no país. Em abril de 2006, o Conselho Superior da CEDERJ aprovou no consórcio a entrada no Sistema UAB, porém só em 2008 se efetiva. A inclusão nesta modalidade pretendeu minimizar fatores conhecidos em todo território nacional, como discentes residindo em regiões longínquas ou por cenário sócio-econômico serem impedidos de frequentar o ensino tradicional presencial.

O CEDERJ tem como princípios que orientam a construção de seus cursos: 1-Planejar o pedagógico e tecnológico de acordo com necessidades de aprendizagem dos alunos e seu perfil cultural, o local, e as demandas locais serem consideradas em planos de formação, aperfeiçoamento ou atualização; 2-Cursos construídos com PPP visando elaborar e exercitar o currículo pelo debate coletivo; 3- Currículo adequado ao perfil desejado de egresso, colocando como metodologia de ensino a pesquisa como princípio central; 4- Tutoria e avaliação nas formas presencial e a distância; 5- Articulação de teoria e prática no currículo, foco na formação sobre informação, e a junção da tríade: ensino, pesquisa e extensão; 6-Formação do ser de modo integral, no objetivo de formação profissionais éticos, competente e ativos na transformação social; 7- Manter a avaliação contínua tendo como relevância o desempenho dos alunos e ação pedagógica para que o currículo seja constantemente repensado e modificado (UERJ, 2014, p. 35). Relativo ao nosso objeto de estudo enfatizamos os pontos 4 ao 7.

Destacamos inicialmente, os pontos do PPP do Consórcio do modo geral, que significa trazer pontos que abarcam elementos para todos os cursos. A posteriori, detalhamos as especificidades do PPP do Consórcio CEDERJ//UERJ para o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, com suas especificidades, que é nosso campo de estudo.

Adentrando a **Metodologia de EAD** apresenta 4 pilares que sustentam seu pedagógico, enfatizando autonomia de estudo, formação crítica do aluno e articulação acadêmica de universidades do consórcio com outras IES, e estes pilares são:

O primeiro é o material didático especialmente preparado para educação a distância, em diferentes mídias: impresso, vídeo-aulas, web. **O segundo é o**

processo de tutoria nas modalidades presencial e a distância. **O terceiro pilar é o processo de avaliação presencial e a distância, supervisionado pelos coordenadores de disciplina e de curso, que garantem a credibilidade e acompanhamento do processo ensino aprendizagem. O quarto pilar consiste no conjunto de atividades presenciais** que acontecem nos polos de apoio presencial, localizados nos municípios do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2014, p. 39-40, grifo nosso).

Os **Materiais Didáticos** visam a convergência e integração tecnológica indissociados da mediação pedagógica, seja impresso e/ou virtual enviados aos alunos ou presentes para consulta nos polos, mas que se tenha os elementos básicos do curso para que o aluno possa guiar seu estudo do início ao término. Importante ao nosso objeto de estudo, a avaliação da aprendizagem na EAD, para além do material ter que conter informações gerais da EAD, direitos e deveres dos alunos, curso escolhido há 4 pontos que ressaltamos: 1- O documento destaca que é obrigatório como se concretizará a interação com professores e alunos; 2- Cronograma e sistema de acompanhamento, inclusive da avaliação do aluno no processo educativo; 3- Informar aos alunos os meios comunicação disponíveis e que sejam diversos e flexíveis; 4- Detalhar nos materiais as competências cognitivas, habilidades e atitudes do aluno a atingir ao final de cada unidade de estudo, módulo ou disciplina, com “oferecimento de oportunidades de autoavaliação” (UERJ, 2014, p. 40).

A atitude de facilitar o acesso do material para o aluno cumpre com a função de preparar os alunos para transformações tecnológicas, como existe em universidades estrangeiras pioneiras em EAD como a Universidade Nacional a Distância (UNED/(Espanha))¹⁰¹, a Fern Universität (Alemanha) e a Universidade a Distância do Canadá. Assim, a produção do material exerce as orientações da SEED¹⁰²/MEC e indicadores de qualidade para graduação em EAD. Menciona-se no PPP um Manual de Produção de Material Didático do CEDERJ¹⁰³, que embora o documento saliente que visa a fixar rumos e padrões de produção, também alerta que os materiais respeitam a singularidade de cada curso.

¹⁰¹ Fizemos visita técnica de 1 semana nesta Universidade, entrevistando professora catedrática e participando de evento formativo docente, e esta vivência colocamos no apêndice.

¹⁰² Criada em maio de 2006, a Secretária de Educação a Distância (SEED) foi extinta pelo Ministério da Educação (MEC) ao final de 2010, trazendo no do documento que a baseia a dissolução e integração da mesma nos diferentes sistemas de ensino e escolas e com Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE): <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16183-relatorio-gestao-seed-2010-pdf&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192>. E confira também o site da autarquia FNDE ligada ao MEC para o desenvolver políticas públicas educativas no Brasil, desde o ano de 1968: <http://www.fnde.gov.br/>.

¹⁰³ Este documento é colocado como existente no anexo II do PPP, mas não consta, sendo o anexo II o Plano de Periodização do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD (UERJ, 2014, p. 47-48).

A **Tutoria presencial e virtual**, sendo segundo pilar pedagógico, tem como objetivo o acompanhamento acadêmico dos discentes de forma a favorecer de modo máximo a interação entre estes, seus professores e tutores, para minimizar problemas relativos a EAD. Os tutores têm formação mínima de pós-graduação e são apoiados pelos docentes do quadro acadêmico das universidades públicas do Estado, os quais formam o núcleo de professores dos cursos a distância, e que dão também treinamento e suporte aos tutores dos polos regionais. Para cada polo precisa haver ao menos um tutor para cada área do saber dos cursos ofertados de modo a responder as dúvidas dos discentes.

Para além da comunicação via ambiente virtual de aprendizagem, que é priorizada no documento, e, como forma de complementar caso haja ineficiências nesta, há telefone, fax e correio. Também existem recursos de apoio ao aluno como biblioteca, salas de estudo, e microcomputadores com acesso à internet, bem como

Tratando-se ao terceiro pilar de **Processo de Avaliação Presencial e a Distância** das disciplinas EAD do Consórcio CEDERJ/UERJ, estes momentos são integrantes do processo de ensino e aprendizagem, sendo duas Avaliações a Distância (ADS) e duas Avaliações Presenciais (APS), tendo uma suplementar presencial denominado Avaliação Presencial 3 (AP3), caso necessite o aluno. O PPP coloca que a avaliação da aprendizagem é algo que pode ser diferenciado em virtude da orientação dos professores coordenadores de disciplinas bem como necessidades contextuais, as quais estão vigentes na ocasião de sua implantação.

A Avaliação a Distância (AD) tem objetivo formativo, e assim dependendo do teor da disciplina e decisões pedagógicas podem se concretizarem por trabalhos virtuais e exames a distância, a serem corrigidos pelos tutores e com prazos estabelecidos para retorno aos discentes. Além disto, é colocado que “sempre que possível, essas avaliações devem conter trabalhos ou questões a serem resolvidas por grupos de alunos, **estimulando o processo autoral de caráter cooperativo**” (UERJ, 2014, p. 43, grifo nosso). Como elemento sugerido, o seu peso em caráter de nota é de mínimo 10% (dez por cento) e máximo 20% (vinte por cento) da nota final do aluno, e as mesmas devem acontecer nas metades do primeiro e segundo semestre.

A Avaliação Presencial (AP) tem objetivo somativo, e com datas planejadas em calendário acadêmico, em guia do aluno, e rígidas em seu cumprimento. Acontecem no polo regional no final do segundo e quarto mês, este último final do período letivo. O PPP “recomenda-se não haver qualquer outra atividade letiva **durante os PAP**” (UERJ, 2014, p. 43, grifo nosso), ou seja, período de avaliação presencial. Estas avaliações

[...] devem seguir o rigor próprio dos exames presenciais realizados pelas universidades consorciadas, tanto no que se refere à fiscalização, quanto à elaboração, aplicação e correção das provas. O padrão de excelência do curso corresponderá à qualidade de suas AP. Sugere-se que o peso de cada avaliação tutorial seja de 20% (vinte por cento) a 40% (quarenta por cento) do total da nota final. **Assim, as avaliações presenciais, somadas, corresponderiam a 80% (oitenta por cento) a 60% (sessenta por cento) da nota final do aluno (UERJ, 2014, p. 42-43, grifo nosso).**

A AP3 apenas acontece no período posterior a avaliação final secundária (quarto mês) e somente como forma de oportunizar ao aluno um novo momento de recuperar nota para aprovação, caso não tenha conseguido obter média para tal ou tenha faltado uma das avaliações anteriores.

Sendo quarto e último pilar pedagógico, **Os Momentos de Atividades Presenciais** ocorrem apenas para atividades específicas como: aulas práticas de laboratório, trabalho de campo e/ou de grupo, estágios curriculares obrigatórios e Avaliação da aprendizagem, esta última que também existe a distância.

Tratamos a partir de então as singularidades do Curso de Licenciatura em Pedagogia UERJ/UAB-CAPES/CEDERJ, nosso campo, e especificamente dados da disciplina pesquisada, Educação a Distância.

O curso de Licenciatura plena de Magistério das Séries Iniciais (1º grau), na modalidade presencial, foi inaugurado pela Faculdade de Educação da UERJ a partir da Deliberação nº007 de 17 de Julho de 1991, com todo seu ineditismo na formação de professores da prefeitura do Rio para o cenário nacional. Tal projeto de curso deu base para o PPP do mesmo curso na modalidade online, em virtude de mesmo público alvo e formação continuada necessária em todo o Estado, segundo o PPP (UERJ, 2014).

Apenas após diversos momentos de discussão entre o Núcleo de Educação a Distância (NUEAD) e a UNIRIO, como parceira do PPP correspondente ao EAD de Pedagogia, é que a partir da Deliberação nº017/02 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão é que se cria o Curso de Pedagogia para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O curso foi autorizado pelo MEC e 2003, ano em que a primeira seleção e oferta do curso foi realizada na Faculdade de Educação da UERJ, tendo como sede polo Maracanã.

Contudo, em 2007, como forma de atender a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1 de 16 de maio de 2006, o qual teve como objetivo colocar a prioridade do curso para além da licenciatura nas séries iniciais do fundamental, mas de um profissional com possibilidades de atuação ampla e integral. Assim, objetiva-se um curso que atenda a todos níveis de ensino, apesar de ter sua centralidade ainda na Educação Básica, bem como espaços

escolares e não escolares. Vale salientar que se mantém a formação para atuar na formação do Magistério, apesar do avanço da LDB 9394/96, que já exige formação de docência com Ensino Superior para atuar na Educação Básica.

Com a pretensão de renovação da formação e abertura a alternativas pedagógicas inovadas propiciadas pelo contexto da Cibercultura, e dos AVAS, no cenário educativo, busca novas formas de mediar e atuar neste contexto, e

Entendendo, porém, a necessidade de superar a dicotomia entre presença e distância, o Curso não hesitará em valer-se da experiência acumulada na **Licenciatura em Pedagogia para instalar níveis de exigência e de rigor acadêmico compatíveis com o papel da Universidade pública no amplo cenário da educação superior no país; do mesmo modo, espera revigorar o controle crítico dos procedimentos, métodos, vias e meios de formação instituídos desde longa data pela chamada «modalidade presencial», ao introduzir possibilidades de atuação recentemente consagradas pelas práticas de educação online.** Terreno privilegiado de invenção, de exploração e de desenvolvimento de novas tecnologias de formação humana, o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância deve fazer-se igualmente espaço de questionamento dos fins que dão sentido e norte a esta atividade de inovação metodológica. Para tanto, parece essencial que um trabalho regular de fixação de metas e objetivos de ação de curto e médio prazos e de redefinição dos objetivos de longo prazo forneçam à implantação do Curso um caráter permanente (UERJ, 2014, p. 12, grifo nosso)

O curso tem tempo de integralizar de 8 semestres de 20 semanas, e todo o seu currículo leva em consideração a formação ampla do Pedagogo, colocar os alunos com o olhar sobre temática fundamentais como: alunos com necessidades especiais e deficiência, atende a legislação acerca do trato de questões afrodescentes e indígenas, e tem olhar para a diversidade cultural, de gênero, geracional e profissional, as quais se acordo com o documento se fazem a riqueza do nosso país.

O currículo do curso respeita o mínimo exigido pela Resolução CNE nº2 de 18 de junho de 2007¹⁰⁴, tendo 3.405 horas de atividades, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 20 - Composição Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD

Carga horária	Descrição	Objetivo
3.405	Disciplinas Totais	Formação integral e holística.
960 horas	Base Comum	Prática Pedagógica em diferentes âmbitos de formação do Pedagogo para formar identidade do Pedagogo.
	Disciplinas Obrig. Específicas	Corresponde aos 4 campos do licenciado: Ed. Infantil, Anos iniciais do fundamental para crianças, jovens e adultos, Magistério nas disciplinas pedagógicas e

¹⁰⁴ Para acessar o documento basta acessar o link: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf.

1.620 horas		Pedagogia nos espaços de formação humana e gestão educativa.
360 horas	Disciplinas Eletivas	A serem escolhidas pelos alunos na UERJ e/ou Universidades Consorciadas
360 horas	Estágios Supervisionados	A partir do quarto semestre do curso
105 horas	AACC	Relativas a atividades acadêmicas científicas e culturais ao longo do curso para valorizar a pesquisa e extensão.

Fonte: Elaboração Própria baseada no PPP Licenciatura em Pedagogia (UERJ, 2014, p. 16).

Todo detalhamento dos 4 campos de formação do curso está no PPP (UERJ, 2014, p. 16-20) e o plano de periodização (p.20-31) e, também no anexo II do PPP.

Em relação a disciplina “Educação a Distância, que foi a que pesquisada, esta é componente do Núcleo Básico de Formação em conjunto com as disciplinas de Informática Instrumental e Informática na Educação, as quais juntas perfazem 180 horas. Ela se situa no 8º período, com carga horária de 60 horas e é composta pela seguinte ementa:

As modalidades “a distância” e “online”, seus desafios e suas possibilidades. História e evolução. A legislação a partir da LDB. Políticas de educação não presencial no Brasil. Docência e aprendizagem. Avaliação da aprendizagem. A dinâmica dos ambientes virtuais de aprendizagem em suas ferramentas e interfaces. A resistência à educação não presencial. A produção de material didático para meios analógicos e digitais. A gestão de profissionais e equipes interdisciplinares (UERJ, 2014, p. 29).

Finalizando a questão do Curso de Pedagogia o PPP traz quanto a frequência e aproveitamento, que o curso se concretiza na modalidade **semipresencial**, com

[...] presença nas **Avaliações Presenciais**, os alunos poderão ser solicitados a comparecer aos polos para **atividades presenciais obrigatórias, a critério do professor da disciplina**, nesse caso, os alunos deverão cumprir 75% de frequência. A média final para aprovação, após as avaliações finais é igual ou superior a 5 (cinco) conforme Regimento Acadêmico do Consórcio CEDERJ (UERJ, 2014, p. 32, grifo nosso).

Os professores que atuam como professores a distância trabalham em regime de bolsas pagas pela Fundação Cecierj ou UAB. Caso seja professor efetivo da instituição e não queira trabalhar com a EAD, o docente precisa cumprir a carga horária máxima em disciplinas presenciais do curso, que é uma realidade em todo o país no que tange ao sistema UAB.

Salientamos documento não consta no site da Fundação CEDERJ/Consórcio Cecierj, da qual faz parte o Consórcio CEDERJ-UAB, estando apenas alguns dados do curso de Pedagogia de ordem mais generalista, constando objetivo do mesmo, duração, titulação, disciplinas obrigatórias, contatos importantes da coordenação e equipe EAD, polos, matrizes

curriculares de 2018¹⁰⁵ e ementas das disciplinas do curso¹⁰⁶, mas foi disponibilizado por QR Code.

Portanto, finalizado a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ/UAB-CAPES/CERDEJ buscamos destacar não apenas aspectos relativos aos pensamentos pedagógicos imersos na mesma, mas principalmente o cunho de consolidação da avaliação da aprendizagem online, que é nosso objeto de estudo e, dependendo das concepções a forma como a mesma acontece é retrato também da perspectiva institucional, da documentação que rege o consórcio.

Estaremos resgatando os dados aqui postos no subcaptítulo que fecha o campo, onde remixaremos todos os elementos buscando analisar os dados que emergem de maneira relacionada, hipertextualizada e complexa.

7.2.2 Análise da Disciplina Educação a Distância no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDERJ

A avaliação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Cederj, na disciplina Educação a Distância, está estruturada a partir de dois componentes: Avaliações presenciais (APs) ocorridas e que tem peso 6; e Avaliações a Distância (ADs) ocorridas por meio do ambiente virtual e com peso 4. A disciplina é composta por duas avaliações presenciais (AP1 e AP2) e duas avaliações a distância (AD1 e AD2), e assim o cálculo da nota final do aluno se dá a partir da seguinte fórmula:

Quadro 21 - Cálculo das Notas da Disciplina

$$N1 = (0,4*AD1 + 0,6*AP1) \text{ e } N2 = (0,4*AD2 + 0,6*AP2)$$

$$\text{Nota final} = (N1 + N2) / 2$$

Fonte: Documento “Critérios da Avaliação da Participação” da disciplina Educação a Distância/CEDERJ-UERJ (2017).

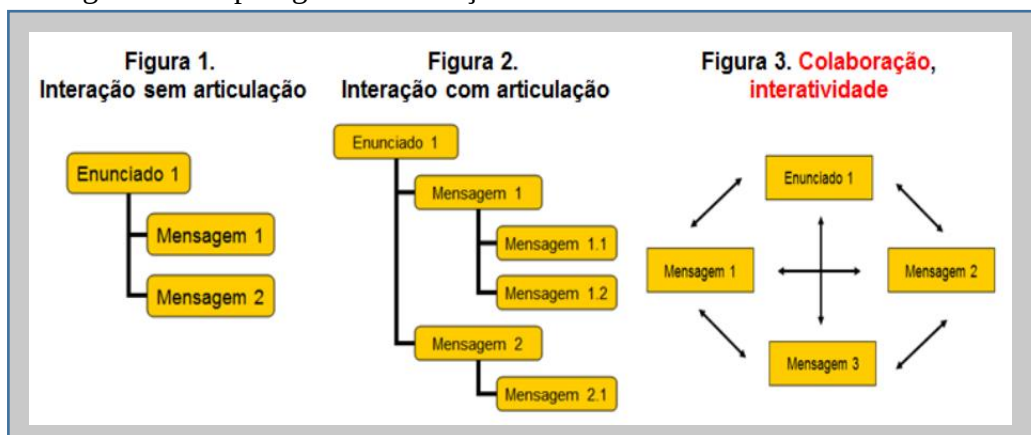
São levadas em consideração para nota as participações nos fóruns de discussão com dois pontos, a serem somados à nota final, desde que ao aluno tenha participado de acordo com

¹⁰⁵Dados do site acerca da matriz do curso de Pedagogia do consórcio Cederj-UAB/UERJ: http://cederj.edu.br/cederj/wp-content/uploads/2013/10/Matriz-Pedagogia-UERJ-20181_pq8bf0us55uksp211012018.pdf.

¹⁰⁶Ementas das disciplinas de Pedagogia a Distância UERJ/UAB/CEDERJ: < <http://cederj.edu.br/cederj/wp-content/uploads/2014/01/Ementas-das-disciplinas-Pedagogia-UERJ.pdf>>.

o modelo “Interação, Colaborativa, Interatividade”, o qual é expresso por meio da seguinte imagem:

Figura 37 - Tipologias de Interação no Fórum de Discussão



Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Remetendo a proposta avaliativa na imagem das atividades realizadas na interface fórum de discussão, os enunciados (1, 2 ou 3) tem como significado textos, vídeos, imagens, gráficos, áudio etc.; postadas no ambiente virtual na interface fórum de discussão pelos alunos do curso. Os enunciados são compreendidos pela equipe do curso como proposição à “discussão” e pode ser algo formulado como atividade de uma disciplina bem como autoria do professor e dos alunos. Já a mensagem é vista como toda a postagem que os participantes de um curso online geram a partir do enunciado.

Na disciplina Educação a Distância as mensagens postadas pelos alunos, em resposta aos enunciados propostos em cada atividade, seriam avaliadas a partir de três perspectivas: Interação sem articulação (Figura 1), Interação com articulação (Figura 2) e Colaboração/Interatividade (Figura 3). Os dois primeiros critérios de avaliação qualitativa da participação no fórum são oriundos dos estudos de Bassani (2009)¹⁰⁷ bem como Bassani, Aranda e Alvarez (2010), e o terceiro, foi elaborado pelo próprio coordenador da disciplina.

¹⁰⁷ A autora discute três formas de análise das conversações em fóruns de discussão: 1-Sem interação: quando não há nenhum diálogo e os sujeitos fazem postagens de modo isolado de suas mensagens; 2-Interação sem articulação: quando os indivíduos permanecem isolados, contudo, avança-se no sentido da interação pelos sujeitos estarem buscando responder a um mesmo tópico de discussão, mas as mensagens não se articulam, apenas respondem uma pergunta inicial; 3- Interação com articulação: quando os indivíduos buscam responder a um enunciado, mas suas mensagens se articulam. O Coordenador Marco Silva remixa a ideia da autora e o que ela chama de sem interação, para ele é Interação sem articulação, o que ela denomina Interação com articulação, para Marco Silva é um nível intermediário e não a interatividade ainda em seu sentido complexo, a qual é vista como terceiro nível e nomeada Colaboração/Interatividade, representada por figura criada por ele e mostrada acima na figura 37.

Deste modo, a figura 1 temos uma sala de aula onde os cursistas apenas respondem ao enunciado, estão solitários na construção do conhecimento e não se preocupam então em dialogar com seus pares. Na figura 2 temos uma sala de aula que caminha para um diálogo entre os pares, mas esta interação é pontual, não sendo ainda a situação que irá fazer construir conhecimento de modo colaborativo. E, portanto, a figura 3, temos a sala de aula interativa, onde há a comunicação todos-todos em busca de responder ao enunciado, há interatividade e colaboração como elementos para a construção do conhecimento.

No que tange aos critérios relativos ao encaixe em cada uma das perspectivas, estes foram assim definidos e valiam os seguintes pontos para nota virtual:

Quadro 22 - Critérios de Avaliação das Interações Nos Fóruns de Discussão

Enunciados	Pontuação	Critérios
Interação sem articulação (Figura 1)	0,5 ponto	-Participação de cursista solitário, que não fala com colega e nem com o docente; -Participação que não cita postagens de colegas; -Participação que não responde ao enunciado do desenho didático.
Interação com articulação (Figura 2)	1,0 ponto	-Participação de cursista que conversa burocraticamente com outro (formar duplas ou definir divisão do trabalho); -Participação em que o cursista conversa, troca, colabora, porém, somente com o mesmo colega; -Participação que cita apenas um colega para endossar o que ele defende, não para polemizar, cocriar.
Colaboração/Interatividade (Figura 3)	2,0 pontos	-Participação em que há colaboração com outros cursistas na construção da comunicação e conhecimento proposto pelo enunciado; -Participação que polemiza com outros, mantendo o respeito à diversidade de opiniões e na perspectiva da cocriação, de um retorno à proposição do enunciado; -Participação que o cursista atua mais próximo da dinâmica todos-todos.

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Tais critérios de participação no fórum de discussão mostram uma evolução da comunicação e da qualidade da participação do aluno, que caminha desde uma participação desarticulada, onde comunicar se concretiza no aspecto individual do cursista, o qual está

despreocupado em dialogar com seus pares (nível 1); perpassa para uma que já se começa a considerar o olhar do outro, por meio de trocas ou utilizando a fala do outro para ratificar a sua própria (nível 2), e finalmente a comunicação e qualidade da participação do aluno que se coloca como ideal, que é a interativa, onde há colaboração na comunicação do outro e na construção do conhecimento de maneira colaborativa, um diálogo que retroage a fala de vários atores, o todos-todos imbricados na mensagem (nível 3).

Neste sentido, a disciplina referida busca trabalhar para que os alunos compreendam a diferença de lógicas existentes nestes modelos comunicativos e os reflexos para a construção do conhecimento, buscando priorizar a interatividade como elemento base para o processo formativo e avaliação da aprendizagem, sendo o trabalho de todos fundamental para a concretização desta.

Por fim, para a aprovação do aluno na disciplina, seria necessária uma nota final igual ou superior a 6 pontos, caso seja menor o aluno deveria realizar uma prova presencial final (AP3) envolvendo todos os conteúdos da disciplina. Esta avaliação final também deverá ser feita pelos alunos que faltaram uma das outras avaliações, AP1 ou AP2, e assim substituir a nota N1 ou N2. O aluno estará aprovado se a média aritmética das notas de AP3 e a maior das notas N1 ou N2 for igual ou maior que 5.

Podemos perceber que tal proposta avaliativa é centrada numa perspectiva de avaliação interativa, e apesar de ter como maior peso a nota presencial, considera as interações que convergem para a interatividade e colaboração como sendo as que serão consideradas para a avaliação online do aluno. O processo de ensino e aprendizagem na disciplina é totalmente online e tendo como premissa básica a construção do conhecimento por meio de autoria colaborativa em rede, ou seja, de transformar a Educação a Distância em um Educar Online, com interação entre todos ativa e colaborativa.

Passaremos então a partir de então a descrição do desenho didático e das duas atividades avaliativas virtuais realizadas na disciplina Educação a Distância do CEDERJ.

A disciplina foi aberta com a apresentação de toda a equipe de trabalho e o convite a imersão na interatividade, destacando que a disciplina seria 100% online, convidando o aluno a estar junto virtual, a inclusão digital, cibercultural e ao engajamento dos discentes, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 38 - Mensagem de Abertura da Disciplina Educação a Distância

The screenshot displays the user interface of the Cederj/UERJ online course environment. At the top, the header includes the Cederj logo, the course name 'Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ', and the coordinator's name 'Marco Silva'. A navigation menu on the left lists various options like 'Página inicial', 'Painel', 'Curso atual', and 'Participantes'. The main content area features a large banner with the title 'Educação a Distância (PED-LIC)' and a welcome message: 'Olá gente querida! Sejam bem-vindos à disciplina Educação a Distância (EAD)'. Below this, a calendar for October 2017 is visible on the left, and a central section titled 'Introdução' contains a graphic with four speech bubbles labeled 'Leia', 'Comente', 'Participe', and 'Compartilhe'. The text 'Período de realização: 22 a 26/07/2017' is displayed. A sidebar on the right lists various tools and resources, including 'Fala do prof. coordenador', 'Tutorial de navegação', 'Cronograma da disciplina', 'Critérios de avaliação da participação', and several forums.

CHAVE DE EVENTOS

- Ocultar eventos globais
- Ocultar eventos de curso
- Ocultar eventos de grupo
- Ocultar eventos de usuário

Correio Eletrônico

- Escrever e-mail
- Assinatura
- Rascunhos
- Histórico
- E-mails alternativos
- Configuração

Ferramentas

- Atividades
- Chats
- Fóruns
- Recursos
- Wikis

Período de realização: 22 a 26/07/2017

Nossa disciplina "EAD" é ministrada 100% online!

Docentes e cursistas estamos reunidos em uma sala de aula no ciberespaço. Aqui vivemos situações de aprendizagem e práticas comunicacionais mediadas e estruturadas por **tecnologias digitais em rede**. Aqui temos a oportunidade de construir **educação autêntica**, com a mesma intensidade existencial, relacional e cognitiva que pode ser alcançada na sala de aula presencial.

Estamos em sintonia com nosso cotidiano cada vez mais constituído com base em novas práticas de informação e comunicação (e-mails, listas, blogs, jornalismo online, webcams, chats, redes sociais, etc.) e por novos empreendimentos e grupos de interesse (cidades digitais, games, software livre, ciberativismo, cibertrabalho, arte digital, etc). Nesse cenário nossa formação se faz com a mobilização de competências para a construção de projetos pedagógicos que utilizam as tecnologias digitais em rede. Essas tecnologias e a internet são uma **infraestrutura capaz de potencializar a docência e a aprendizagem** baseadas em autorias, compartilhamento e colaborações na construção da comunicação, do conhecimento e da formação. A disciplina "EAD" quer construir e discutir essa potência.

A disciplina "EAD" demanda e promove **inclusão digital** (operar com o computador, tablet e smartphone) e **inclusão ciber cultural** (atuar em rede na internet). Assim, ela desenvolve a expertise necessária para o exercício da cidadania no espaço e no ciberespaço. Ela traz em sua prática o **engajamento dos cursistas**, lançando mão de interfaces como fórum, chat e wiki para aí interagir e educar em sintonia com a formação da cidadania em nosso tempo.

Vamos ao trabalho?
Ótimo semestre para tod@s nós!
Equipe de EAD

- Fala do prof. coordenador
- Tutorial de navegação
- Cronograma da disciplina
- Critérios de avaliação da participação
- Fórum "Boas-vindas"
- Fórum "Tira-dúvidas"
- Fórum "Hora do cafezinho"
- Fórum de notícias

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Visualizamos que a disciplina teve o período de realização de 22/05/2017 a 26/07/2017 e que apresenta na página inicial elementos de auxílio ao aluno sobre como será todo o andamento da disciplina bem como trazendo: 1-Fala do coordenador em vídeo, 2-Tutorial de navegação, 3-Cronograma da disciplina, 3-Critérios de avaliação da participação (que apresentamos anteriormente), e 4- Fóruns de Boas Vindas, Tira-dúvidas e Hora do Cafezinho.

Todos os fóruns ficaram abertos no decorrer da disciplina, principalmente o Tira-Dúvidas, que era de cunho geral sobre a disciplina, e o mais informal, onde os alunos podiam conversar e trocar outros elementos além da disciplina, que era o do Cafezinho, uma forma de juntar, criar uma comunidade de aprendizagem.

A disciplina foi dividida em 3 unidades, e abaixo apresentamos a primeira com a figura que mostra o uso de diversas de linguagens (imagem, vídeo, roteiro, textos, tutorial e fóruns) como forma de interagir com os alunos e se fazer entender o que estava sendo proposto:

Figura 39 – Abertura da Unidade 1 da disciplina e Atividade Avaliativa 1

UNIDADE 1 - A Pedagogia da transmissão ficou obsoleta
 Período de realização: 24/07 a 15/08

Bem-vindo(a) à primeira unidade !

Repare nas imagens abaixo a presença histórica da sala de aula unidirecional ou da "pedagogia da transmissão".

Esta unidade 1 quer discuti-la e experimentar a sua superação, particularmente na modalidade online.





Link da imagem 1 Link da imagem 2 Link da imagem 3

A partir dessas imagens, venha ao Roteiro de Atividades da Unidade 1, veja o curta "Mídia" e verifique se sua crítica à mídia tradicional inspira a crítica à sala de aula que mais conhecemos.

Em seguida, traga suas reflexões para nossas conversas.

Repare que na mídia clássica (impressa, radiofônica e televisiva) e na sala de aula tradicional (presencial e a distância) o indivíduo é um espectador solitário.

Na sala de aula online, o ambiente digital favorece participar, compartilhar, se autorizar, colaborar e cocriar em comunicação e em aprendizagem.

😊

Acesse o Roteiro de Atividades e veja o que fazer na Unidade 1.

Identifique seu pólo e venha conversar com seus colegas e com suas professoras!!

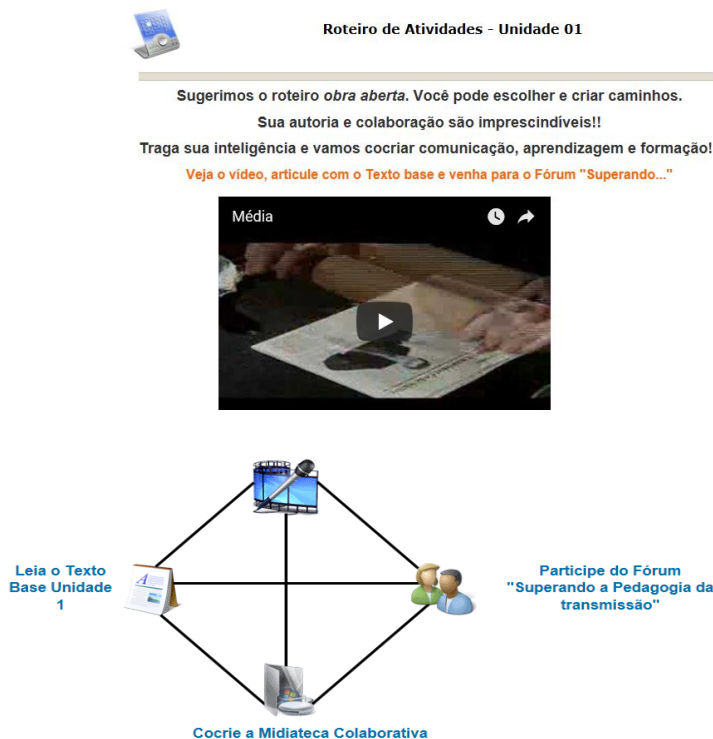
AD1 - Tema: O uso do Fórum em cursos online

Início: 02/08 - **Prazo final:** 18/08 (prazo ampliado, tendo em vista a instabilidade da plataforma Cederj)

Atenção! Leia a orientação "AD1 - O que fazer e como será avaliada"

-  **AD1 - O que fazer e como será avaliada**
-  **Que é Fórum de discussão**
-  **Matriz para o texto da AD1**
-  **Tutorial - Como postar a AD1?**
-  **Postar AD1 - Polos:** Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé - Nova Friburgo
-  **Postar AD1 - Polos:** Petrópolis - Resende - Belford Roxo - Paracambi - Rocinha - Três Rios

Roteiro de Atividades - Unidade 1



Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

A primeira proposta avaliativa virtual da disciplina (AD1) foi intitulada “O Uso do Fórum em Cursos Online” e se subdividia em duas partes: 1- Produção em dupla de um texto com o título “O Uso do Fórum em Cursos Online”; 2- Participação de cada membro da dupla no fórum de discussão da unidade 1 intitulado “Superando a pedagogia da transmissão”. A nota AD1 teria como totalidade máxima 4 pontos, sendo que cada atividade teria como nota máxima de 2 pontos e, os alunos deveriam consultar seus critérios, os quais eram especificados em um documento no ambiente virtual, para que pudessem se nortear e atender aos mesmos.

A atividade de Produção de texto em dupla parte do objetivo primário do aluno resgatar as experiências sobre o uso da interface fórum em todo seu percurso acadêmico anterior no ambiente virtual Moodle do CEDERJ. Além disto, a proposta teve como base o texto “O que é Fórum de Discussão”, o qual era de autoria do coordenador da disciplina, e tinha como central explicar a interface fórum de discussão bem como as figuras que caracterizavam as tipologias de interação nos fóruns de discussão, apresentadas anteriormente na figura 38 citada anteriormente. A leitura do texto deveria direcionar os alunos para a reflexão de três indagações propostas e descritas literalmente como no ambiente virtual a seguir:

1. Como tem sido a sua participação nos Fóruns das disciplinas cursadas no CEDERJ?

2. Nos fóruns que frequentou você experimentou colaboração e interatividade, isto é, a prática do diálogo livre e plural e a colaboração entre interlocutores cursistas e docentes sobre a aprendizagem proposta?
3. Como você pode promover a construção da comunicação e do conhecimento no Fórum?

Assim, para a realização da atividade os alunos deveriam primeiramente formar suas duplas em fórum específico na disciplina, contudo tal formação deveria se dar dentro do mesmo bloco de polos acompanhados pelas tutoras, ou seja, Bloco 1 composto por: Angra dos Reis, Nova Iguaçu, Itaguaí, São Pedro da Aldeia, Magé e Nova Friburgo, os quais eram acompanhados por duas tutoras; e o Bloco 2 de polos composto por: Petrópolis, Resende, Belford Roxo, Paracambi, Rocinha e Três Rios. Para a elaboração desta produção coautora de texto os alunos foram incentivados a trabalharem em ambientes externos ao Moodle, como redes sociais, WhatsApp, Skype e e-mail. A posteriori, os alunos deveriam dar os seguintes passos orientados pela proposta e descritos literalmente a seguir:

1. Buscar nos textos base e nos textos complementares da Unidade 1 argumentos que possam fundamentar o uso do Fórum como recurso de “colaboração e interatividade” capaz de superar a pedagogia da transmissão na sala de aula online;
2. Cocriar um texto crítico-reflexivo que lança mão dos argumentos escolhidos pela dupla e que dialoga com eles sobre o uso do Fórum como ambiente de docência e aprendizagem na modalidade online;
3. Submeter o texto da dupla à crítica da turma. Para isso, poste-o como anexo no seu Fórum “Superando a pedagogia da transmissão” e alimente a discussão sobre ele e sobre outros; Submeter o texto à avaliação da AD1.

Para além de tais orientações, a atividade tinha uma matriz sugerida para que os alunos seguissem, a qual está ilustrada na imagem a seguir:

Figura 40 - Matriz para o Texto da AD1

Disciplina: Educação a distância
Nomes da dupla:

A _____ Polo: _____

B _____ Polo: _____

Texto da dupla (20 a 25 linhas):

Referências:

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Em relação aos critérios que seriam usados para a avaliação do texto em dupla foram:

1. Redigir o texto de acordo com a matriz proposta;
2. Submissão do texto à crítica da turma através do fórum de discussão;
3. Texto deve ser de autoria da dupla, ter princípio, meio e conclusão bem como dialogar com os textos da unidade 1 da disciplina;
4. Referências bibliográficas estarem no formato da ABNT;
5. Submissão de um membro da dupla da atividade na interface envio de tarefa.

Em relação ainda aos critérios desta atividade foi colocado que atividades de cunho individual não seriam corrigidas em virtude de o objetivo central da atividade ser a vivência da colaboração online e o plágio não seria tolerado, sendo atribuído nota zero as atividades que contivesse o mesmo.

Em suma tal proposta de atividade era que os alunos conseguirem cocriar um texto crítico-reflexivo, contendo de 20 a 25 linhas, buscando fundamentar a partir do texto base trabalhado na unidade 1 e os textos complementares que permeavam a discussão da interface Fórum como espaço de atuação docente e construção de aprendizagem na modalidade online.

É pertinente salientar que havia alguns documentos norteadores no ambiente virtual para a elaboração da atividade, dentre eles citemos: 1-AD1: o que fazer e como será avaliada, 2- Texto sobre o que é Fórum de Discussão, 3-Matriz para o texto da AD1 e 4- Tutorial: como postar a AD1. Para além disto, havia o fórum tira-dúvidas para que os alunos pudessem trazer questões que não estavam claras do primeiro momento avaliativo.

Partindo para a segunda atividade que compunha este primeiro momento avaliativo online, temos a Participação das duplas no fórum de discussão da unidade 1 “Superando a pedagogia da transmissão”. Os alunos nesta atividade deveriam retornar ao Fórum da unidade 1 e discutir com seus pares como superar a pedagogia da transmissão nos fóruns de discussão online, e além disto, exercitar a colaboração e a interatividade construindo conhecimento de como utilizar a interface fórum de discussão em uma sala de aula online. Este momento da atividade antes do envio do texto em dupla no fórum para apreciação do grupo e agregar sugestões, os alunos a maioria não entenderam, e poucos postaram sua atividade em dupla, antes do envio.

Os critérios para avaliar as interações dos alunos nesta atividade já foram descritos no quadro 22 sobre os critérios de avaliação das interações nos fóruns de discussão, uma vez que estes seriam as lentes para avaliar o fórum em todo o decorrer da disciplina.

Portanto, estas duas propostas consideraram a participação autoral e colaborativa dos alunos de maneira online e, tinham como base a interatividade dos mesmos na interface fórum de discussão, seja para discutir a temática proposta para a unidade como também para trocar ideias e reformular o seu texto coautoral a partir da contribuição da turma. Abaixo podemos visualizar as interações neste primeiro momento da unidade 1:

Figura 41 – Fórum da Unidade 1

Re: Fórum Superando a Pedagogia da Transmissão - Profas. 1 e 4 - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé e Nova Friburgo

por [Prof. 1](#) - segunda, 24 Jul 2017, 10:36

Olá Turma, como vai?

Este Fórum - "Superando a Pedagogia da Transmissão" será mediado por mim (**Prof. 1.**) e **Prof. 2.** Sejam bem-vindos!

O propósito é refletirmos sobre as possibilidades de superação da pedagogia da transmissão ou, como nosso saudoso mestre Paulo Freire nomeou: "educação bancária".

Convidamos vocês a refletirem sobre experiências (seja como aluno, seja como docente) bem sucedidas na superação da pedagogia a transmissão.

Leiam os Textos Base



Texto base 1: Introdução ao tema



Texto base 2: Pedagogia da Autonomia (Cap. 2)

Algumas questões para começarmos nosso debate:

- Quais aspectos da pedagogia da transmissão ainda persistem na sala de aula, seja ela presencial ou online?

- Como estes aspectos podem ser superados?

- Cite um exemplo de experiência bem sucedida que tenha vivenciado neste sentido, seja como aluno ou como professor. Se não vivenciou, explique como esta experiência poderia ser revertida no sentido da superação da Educação Bancária ou da Pedagogia da Transmissão.

"Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto à indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento" Freire (2002, p. 21)

Lembrando que há também as leituras complementares que embasarão a nossa discussão:



Anísio

Teixeira

- **Mestre**

de

amanhã



Marco Silva - [De Anísio Teixeira à Cibercultura](#)

Vamos lá? Quem dará o pontapé inicial? 😊

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Superando a Pedagogia da Transmissão - Profas. 1 e 4 - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé e Nova Friburgo

por [Aluno L](#) - terça, 25 Jul 2017, 13:04

Quais aspectos da pedagogia da transmissão ainda persistem na sala de aula, seja ela presencial ou online?

R: O professor se assente o todo-poderoso, repete conceitos e não sabe interagir com os alunos; os conteúdos estão distantes da realidade e devem ser decorados e cobrados em provas.

A oferta atual de informação e conhecimento cada vez maior e melhor fora da sala de aula, graças aos novos recursos tecnológicos, em especial a Internet e a multimídia interativa.

Como estes aspectos podem ser superados?

R: O professor precisa redimensionar sua autoria modificar a base comunicacional potencializada pelas tecnologias digitais. Precisar modificar o modelo centrado no falar-ditar do mestre, passando a disponibilizar ao aprendiz autoria em meio a conteúdos de aprendizagem os mais variados possível, em vídeo, imagem, som, textos, gráficos, facilitando permutas, agregações, associações, novas formulações e modificações na tela do computador on-line. Inclusive, notando aí a necessidade de maior investimento braçal e intelectual do que aquele que vinha realizando em sala de aula presencial.

Cite um exemplo de experiência bem sucedida que tenha vivenciado neste sentido, seja como aluno ou como professor. Se não vivenciou, explique como esta experiência poderia ser revertida no sentido da superação da Educação Bancária ou da Pedagogia da Transmissão.

R: Uma experiência minha bem sucedida foi a minha especialização em Administração e Marketing no Grupo UNINTER que foi realizada totalmente na modalidade de educação à distância com vídeo aulas, conteúdos, trabalhos, avaliações e provas pela internet. Foi uma experiência muito interativa e dinâmica onde pude agregar diversas habilidades e conhecimentos por meio das diversas experiências vivenciadas na EAD. Por meio de uma dinâmica interativa e que compartilha novas experiências e conhecimentos é possível superar a pedagogia bancária utilizando-se das novas ferramentas tecnológicas disponíveis na EAD.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Superando a Pedagogia da Transmissão - Profas. 1 e 4 - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé e Nova Friburgo
por [Prof. 4](#) - quarta, 26 Jul 2017, 23:10

Olá Aluno L,

Muito obrigada por abrir o fórum da unidade.

Como você colocou, "*A oferta atual de informação e conhecimento cada vez maior e melhor fora da sala de aula, graças aos novos recursos tecnológicos, em especial a Internet e a multimídia interativa*", por isso o papel do professor mudou de detentor para mediador do conhecimento. Não basta saber mexer com os equipamentos tecnológicos, é necessário se aproveitar deles para uma aula dinâmica e colaborativa.

Interessante seu relato da especialização, mas muitas escolas nesse nível tem usado todas as ferramentas tecnológicas para a conclusão do curso. Em sua maioria, os cursos usam ao menos uma aula presencial para a conclusão das especializações.

Atente para o fato que o polo Três Rios está com as professoras Patricia e Flavia Sampaio em um outro fórum.

Abraços

Prof. 4

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Superando a Pedagogia da Transmissão - Profas. 1 e 4 - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé e Nova Friburgo
por [Coordenador\(a\) de Disciplina](#) - quinta, 27 Jul 2017, 09:11

Prezado Aluno L

Parabéns pela participação que supõe pesquisa e inquietação com o tema em pauta

Porém, sugiro: sempre que citar fontes consultadas, use aspas quando não estiver fazendo paráfrase

No caso do trecho "A oferta atual de informação e conhecimento cada vez maior e melhor fora da sala de aula, graças aos novos recursos tecnológicos, em especial a Internet e a multimídia interativa.", use aspas e cite a fonte.

Cuide do perfil acadêmico do seu trabalho. Procure citar segundo recomenda a ABNT e dialogar com suas fontes.

Abrs

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Superando a Pedagogia da Transmissão - Profas. 1 e 4 - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé e Nova Friburgo
por [Aluna C](#) - quinta, 3 Ago 2017, 19:44

Concordo com você Aluno L, existem professores que estão ali somente para passar os conteúdos e sem dar a oportunidade de interação e participação de seus alunos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Superando a Pedagogia da Transmissão - Profas. 1 e 4 - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé e Nova Friburgo
por [Aluno L](#) - segunda, 7 Ago 2017, 15:11

Muito bom chará! No trecho em que você diz: "O professor precisa redimensionar sua autoria modificar a base comunicacional potencializada pelas tecnologias digitais". Na atual realidade em que nos encontramos, com tantos meios tecnológicos, o docente pode modificar a sua forma de ensinar, interagindo com os recursos existentes, a fim de que o ensino seja potencializado, em detrimento da forma convencional, de ensino em que pode levar a velha pedagogia da transmissão. A cibercultura colabora para que novas formas de ensino ocorram, trazendo assim a interatividade entre docente e aluno, abrindo as possibilidades dialéticas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Superando a Pedagogia da Transmissão - Profas. Flávia Martins e Shirley - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé e Nova Friburgo
por [Aluna F](#) - segunda, 7 Ago 2017, 15:22

Olá, Aluno L

Concordo com você na segunda questão quando diz que há necessidade de maior investimento braçal e intelectual do professor para sair do modelo centrado no falar/ditar. O uso das tecnologias podem e devem fazer parte de uma nova educação para essa geração.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Após vermos as interações que ocorriam com duas professoras em cada fórum e o coordenador, junto com o diálogo entre os alunos, visualizemos a Unidade 2 da disciplina na figura abaixo:

Figura 42 – Unidade 2 da Disciplina Educação a Distância

UNIDADE 2
Interatividade: uma mudança fundamental na comunicação
Período de realização: 21/08 a 10/09

Nesta unidade o tema central é *interatividade*.

Há uma banalização decorrente do uso indiscriminado do termo "interatividade" como argumento de venda. Repare que o adjetivo "interativo" agregado a qualquer produto favorece a sua venda: tv interativa, game interativo, shampoo interativo, carro interativo, show interativo. Ainda assim, trata-se de um curioso dado do nosso tempo. Diz respeito a um cenário social no qual as pessoas não querem ser apenas consumidoras de um produto fechado. Elas querem customizá-lo, interferir em sua utilidade/funcionalidade. O termo surgiu no último quarto do século XX. Para além do uso mercadológico, ele diz respeito à nova relação emissão-mensagem-recepção, diferente daquela que caracteriza o modelo unidirecional próprio da mídia de massa (rádio, cinema, imprensa e tv) baseado na transmissão. Assim sendo, o tratamento da interatividade tem muito a contribuir em educação, particularmente na modalidade online.

Veja o vídeo a seguir!

Interatividade na Educação - Profª Dr. Marco Silva_LEGE...

😊 **Veja o "Roteiro de atividades" venha interagir no seu fórum!!**

- Roteiro de Atividades - Unidade 2
- Texto base
- Texto Complementar
- Fórum "Que é interatividade?" - Profas. Flávia Martins e Shirley - Polos: Angra dos Reis - Nova Iguaçu - Itaguaí - São Pedro da Aldeia - Magé - Friburgo
- Fórum "Que é interatividade?" - Profas. Patrícia e Flávia Sampaio - Polos: Petrópolis - Resende - Belford Roxo - Paracambi - Rocinha - Três Rios

Roteiro de Atividades - Unidade 2

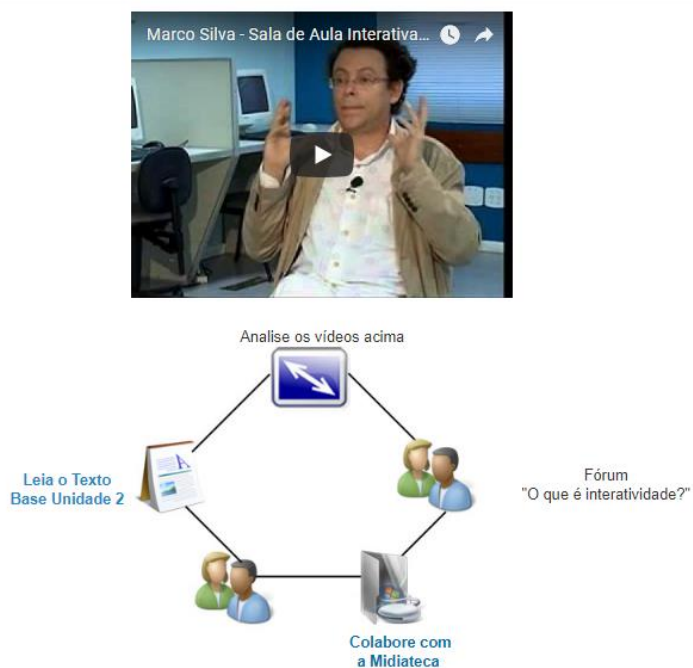


Roteiro de Atividades - Unidade 02

Nessa segunda unidade aprofundamos o debate sobre "interatividade" e seus desdobramentos no cenário social e tecnológico do nosso tempo, particularmente na prática pedagógica do docente online.

Nosso roteiro é obra aberta. Você poderá escolher e criar caminhos. Venha, participe, traga sugestões e vamos cocriar nosso módulo !



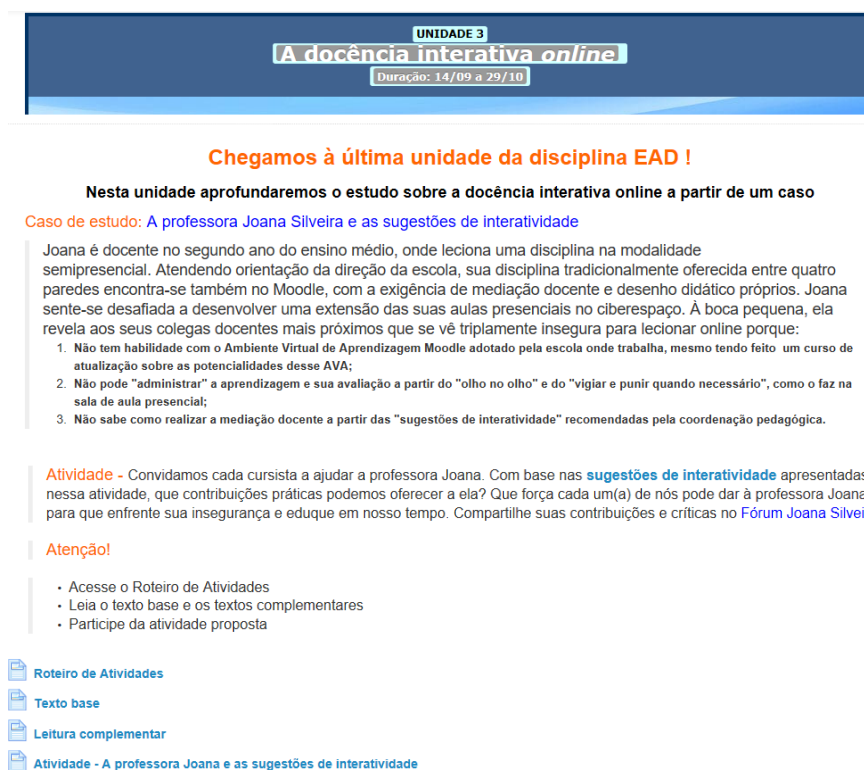


Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Como podemos visualizar a Unidade 2 centrou na vivência da interatividade, e assim, só foi considerado o fórum e suas interações qualitativas como elemento de construção de conhecimento pelos alunos. Houve bastante interatividade no mesmo, desde trocas, colaborações, tira-dúvidas, enfim, autoria e coautoria entre os alunos, contudo estas não foram pontuadas para nota virtual nesta unidade.

A Avaliação a Distância 2 ocorreu na unidade 3, sendo a última, adentrou a discussão da docência online interativa e teve como atividade avaliativa (AD2). A chamada para tal unidade vemos a chamada na figura abaixo:

Figura 43 – Unidade 3 da Disciplina Educação a Distância



UNIDADE 3
A docência interativa online
Duração: 14/09 a 29/10

Chegamos à última unidade da disciplina EAD !

Nesta unidade aprofundaremos o estudo sobre a docência interativa online a partir de um caso

Caso de estudo: [A professora Joana Silveira e as sugestões de interatividade](#)

Joana é docente no segundo ano do ensino médio, onde leciona uma disciplina na modalidade semipresencial. Atendendo orientação da direção da escola, sua disciplina tradicionalmente oferecida entre quatro paredes encontra-se também no Moodle, com a exigência de mediação docente e desenho didático próprios. Joana sente-se desafiada a desenvolver uma extensão das suas aulas presenciais no ciberespaço. A boca pequena, ela revela aos seus colegas docentes mais próximos que se vê triplamente insegura para lecionar online porque:

1. Não tem habilidade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle adotado pela escola onde trabalha, mesmo tendo feito um curso de atualização sobre as potencialidades desse AVA;
2. Não pode "administrar" a aprendizagem e sua avaliação a partir do "olho no olho" e do "vigiar e punir quando necessário", como o faz na sala de aula presencial;
3. Não sabe como realizar a mediação docente a partir das "sugestões de interatividade" recomendadas pela coordenação pedagógica.

Atividade - Convidamos cada cursista a ajudar a professora Joana. Com base nas [sugestões de interatividade](#) apresentadas nessa atividade, que contribuições práticas podemos oferecer a ela? Que força cada um(a) de nós pode dar à professora Joana, para que enfrente sua insegurança e eduque em nosso tempo. Compartilhe suas contribuições e críticas no [Fórum Joana Silveira](#).

Atenção!

- Acesse o Roteiro de Atividades
- Leia o texto base e os textos complementares
- Participe da atividade proposta

[Roteiro de Atividades](#)
[Texto base](#)
[Leitura complementar](#)
[Atividade - A professora Joana e as sugestões de interatividade](#)

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

A segunda proposta avaliativa virtual da disciplina (AD2) foi intitulada “Conhecer e Vivenciar o Wiki no Moodle” e se subdividia em duas partes: 1-Produção em grupo predefinido de um texto colaborativo sobre docência e aprendizagem no Wiki em grupo; 2- Participação de cada membro do grupo no fórum de discussão da unidade 3, o qual tinha como base um estudo de caso. A nota AD 2 teria também como totalidade máxima 4 pontos, sendo apenas a atividade Wiki considerada, e assim, o fórum ocorreu, mas não foi considerado para nota virtual. Os critérios das interações na interface Wiki foram também especificados no ambiente virtual guiando os alunos para a elaboração de tal atividade e atendimento dos mesmos.

A atividade de Produção em grupo de um texto colaborativo sobre docência e aprendizagem na interface Wiki teve como objetivo primário a experimentação, por parte dos alunos, da interface Wiki, que potencializa a docência e a aprendizagem no ambiente virtual, para além do fórum que vivenciaram na unidade 1.

As orientações iniciais que foram dadas aos alunos para a elaboração de tal atividade foram as seguintes descritas a seguir:

1. Conhecer a atividade de formação que inspirou a AD2.

2. Buscar o seu grupo Wiki para interação.
3. Editar com sua equipe um texto sobre as potencialidades pedagógicas do Wiki no Moodle.

Esta atividade os grupos foram formados pela equipe que direcionou o curso, professores e coordenador, e assim, cada aluno deveria buscar a sua, mas anterior a isto deveria realizar a leitura da atividade de formação (caso) que deu base para a elaboração do segundo momento avaliativo virtual, texto este que descreveremos a seguir literal ao colocado no ambiente virtual de aprendizagem:

Figura 44 – Atividade Avaliativa 2

Conhecer/Vivenciar o Wiki no Moodle

O professor Roberto Silva tem sido muito bem avaliado pelos seus alunos por sua performance “interativa” enquanto docente online. Exatamente por isso ele recebeu a seguinte incumbência do seu diretor: oferecer formação continuada sobre docência no Moodle e compartilhar suas estratégias bem sucedidas. Nessa formação os cursistas seriam docentes da sua instituição de ensino que manifestavam maior insegurança na mediação online das disciplinas semipresenciais. No minicurso elaborado para vinte docentes-cursistas, a primeira estratégia que o professor Roberto Silva implementou foi uma atividade prática assim formulada:

“Vamos conhecer nosso ambiente *online Moodle*. Cada cursista geograficamente disperso, usando computador, tablet, laptop ou smartphone, não está solitário. Estamos reunidos em nossa sala de aula “virtual”. Aqui estamos convocados a explorar, vivenciar, criar, colaborar enquanto atores e coautores no minicurso online criado para ser oficina de docência e aprendizagem na internet.

Para começar a formação, estamos convocados a observar o potencial favorável à mediação da aprendizagem colaborativa, interativa presente no Wiki. Vamos explorar essa interface em sintonia com a Fig.3:

- **A Fig. 1 representa a pedagogia da transmissão onde cursista não conversa com cursista, apenas responde solitário ao enunciado de uma atividade de aprendizagem proposta na disciplina.**
- **A Fig. 2 vemos alguma interlocução entre cursistas.**
- **A Fig. 3 é o nosso desafio no Wiki!"**

Figura 1.
Interação sem articulação

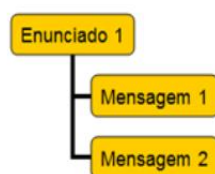


Figura 2.
Interação com articulação

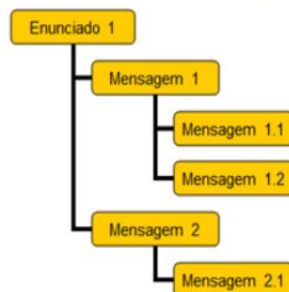
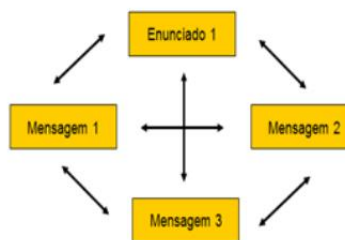


**Figura 3. Colaboração,
interatividade**



Essa atividade foi certa! A escrita colaborativa no Wiki motivou os cursistas a conhecer outras interfaces do Moodle e também à docência competente na modalidade online. Sucesso reconhecido na formação para docência online, o prof. Roberto Silva foi convidado a assumir a coordenação geral da formação continuada de professores para docência online na sua instituição, que adotara recentemente a modalidade semipresencial em algumas disciplinas da 7ª série ao terceiro ano do ensino médio. Juntamente com a docência de história, Roberto Silva passou a cuidar da formação dos seus colegas.

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

A partir da leitura do caso de formação os alunos deveriam em seguida explorar a interface Wiki de seu grupo, o qual que estava dividido por polo individualmente e por professoras, sendo 1 professora acompanhando 3 Interfaces Wiki/polo. O aluno deveria buscar contribuir com o texto colaborativo tendo como foco justificar a estratégia exitosa do professor Roberto Silva, do caso descrito anteriormente, no sentido da formação e mobilização dos professores para a docência online. Contudo, algumas questões foram colocadas para guiar os alunos na elaboração de suas reflexões na Wiki sobre as estratégias do docente, as quais foram:

Questão Norteadora: Que aprendizado terão construído os docentes em formação com o professor Roberto Silva?

1. O que podem ter vislumbrado de favorável ao trabalho do professor e dos cursistas?
2. Como terão percebido na prática do Wiki a possibilidade de superação da pedagogia da transmissão e a potência capaz de encorajar os professores inseguros na docência online?

Relativo aos critérios de avaliação da participação dos alunos na interface Wiki, os mesmos foram baseados em 4 pontos, cada um valendo 1 ponto de nota virtual, os quais são descritos a seguir:

1. Em cada contribuição à cocriação do texto será avaliada a postura crítica que dialoga com a fundamentação teórica estudada e o cuidado com as referências segundo ABNT;
2. Quanto à pertinência da intervenção na estrutura do texto, será avaliada a sintonia de cada contribuição com a produção coletiva já construída;
3. A combinação de exigências básicas à produção textual como coerência, coesão, organização estrutural e clareza;
4. Foco: a contribuição de cada postagem para o tratamento do potencial da interface Wiki para a docência e aprendizagem.

Deste modo, o foco da proposta era que os alunos pudessem cocriar um texto na interface Wiki tendo por base o caso e as questões pertinentes ao mesmo, e não esquecendo de ter como foco construir uma Wiki dentro da interação denominada na figura 3 de Colaboração/Interatividade. Cada docente acompanhou 3 grupos na Wiki. É pertinente salientar que havia alguns documentos norteadores no ambiente virtual para a elaboração da atividade, dentre eles citemos: 1-Texto sobre o que é Wiki, 2-Tutorial para atuar no Wiki, 3-Critérios de Avaliação da AD2. Para além disto, havia os fóruns tira-dúvidas, para que os alunos pudessem trazer os elementos que ainda não estavam claros a respeito do segundo momento avaliativo. Colocamos no Apêndice R exemplos de Wikis elaboradas pelos alunos.

Podemos visualizar abaixo as orientações elaboradas em vídeo para a Wiki e as interações de alunos retirando suas dúvidas:

Figura 45 – Fórum Tira Dúvidas AD2

Re: Dúvidas - AD2

por [Aluna A - UERJ - PLI - PAR](#) - segunda, 2 Out 2017, 19:48

Boa noite, confesso que não estou entendendo a AD2, como utilizar o wiki, onde inserir o texto. Abraços

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Dúvidas - AD2

por [Aluno B - UERJ - PLI - NIG](#) - segunda, 2 Out 2017, 21:04

Boa noite, Aluna A!

A ideia do WIKI é a mesma do site Wikipédia. É um ambiente online livre para ser editado por qualquer um. No caso da AD2, proposta nessa disciplina, nós deveremos desenvolver um texto, um "dando pitaco" na contribuição do outro, interagindo e complementando o pensamento com

referências teóricas. Similar ao que fizemos na AD1 (Um texto discutido e cocriado em dupla), mas agora serão todos do Polo juntos. A questão aqui é criatividade, fundamentação e interação.

Espero ter ajudado.

Aluno B

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Dúvidas - AD2

por [Tutor a Distância](#) - terça, 3 Out 2017, 16:30

Perfeito, Aluno B!

Obrigada pela mediação colaborativa neste Fórum!

Aluna A, disponibilizamos um vídeo tutorial de como utilizar o wiki. Leia o enunciado da atividade na Unidade 3, está tudo lá explicadinho, com links.

Obrigada!

Tutora A

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Percebemos que a interatividade acontece entre os alunos e a tutoria, onde mesmo sem esta última ter intervindo, os alunos aqui já demonstram espírito de colaboração com a aprendizagem do outro, tendo consciência de que suas intervenções, suas interações, também são mediações, para além das docentes e coordenador da disciplina. Além disto, vemos também a preocupação não apenas em responder com agilidade ao aluno, mas em dispor de outros recursos para que possa potencializar sua compreensão e conseguir construir a atividade, como podemos ver no exemplo da figura abaixo:

Figura 46 – Orientações para a AD2

Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ

Página inicial > Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ > Unidade 3 > **Que é wiki**

Navegação

- Página inicial
- Painel
- Curso atual
- Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ
- Participantes
- Unidade 3
- Que é wiki
- Minhas Disciplinas
- Acessibilidade

Que é wiki

Um wiki é um ambiente online para criação coletiva de um texto ou hipertexto (texto que faz *links* com outras paginas de textos, imagem, vídeo, gráfico, áudio etc). Cada participante é coautor. Ele poderá alterar partes do documento já construído, pode ampliar o texto com a sua contribuição.

O termo havalano "wiki" quer dizer "rápido". Em informática online é uma interface para criação rápida e fácil de textos em grupo de autores geograficamente dispersa. Cada participante em sua tela digital conectada à internet é coautor. Uma página wiki utiliza um código de programação que permite editar facilmente utilize textos com *links* e imagens, vídeos, gráficos etc.

O exemplo mais formidável de uso do software wiki é a **Wikipedia**. Repare que nesse caso ele foi utilizado para criar uma fantástica enciclopédia colaborativa online e gratuita. Observe nos verbetes o link "editar" esperando a autoria do internauta que deseja colaborar na ampliação ou modificação de um verbete.

Um wiki pode ter ou não um mediador ou coordenador de edição. Nenhuma pessoa em particular tem controle sobre o conteúdo final. O papel do mediador é mobilizar a cocriação do texto coerente, baseado no quadro teórico estudado e na criatividade coletiva da equipe.

Você pode editar e desenvolver o conteúdo da maneira que quiser, porém, é preciso acompanhar o que já foi escrito pelos colegas e acrescentar sua contribuição de modo a dar sentido, continuidade e aprofundamento à construção coletiva do texto.

Última atualização: sábado, 30 Set 2017, 22:31

Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ

Página Inicial > Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ > Unidade 3 > Critérios de avaliação da AD2

Navegação

- Página inicial
- Painel
- Curso atual
- Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ
- Participantes
- Unidade 3
- Critérios de avaliação da AD2
- Minhas Disciplinas

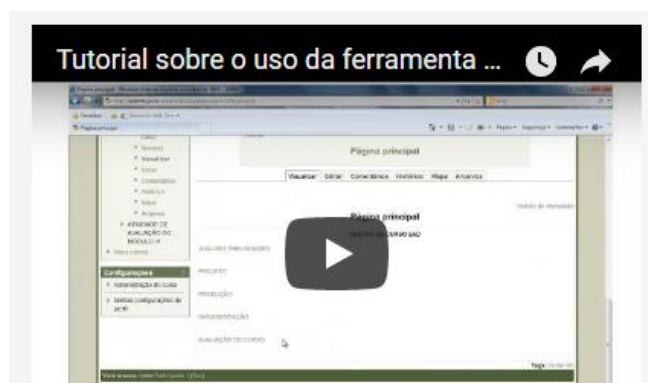
Critérios de avaliação da AD2

A avaliação estará atenta ao processo de construção coletiva do texto no wiki. E observará quatro itens específicos. Cada um valendo até um ponto (1,0):

1. Em cada contribuição à cocriação do texto será avaliada a postura crítica que dialoga com a fundamentação teórica estudada e o cuidado com as referências segundo ABNT
2. Quanto à pertinência da intervenção na estrutura do texto, será avaliada a sintonia de cada contribuição com a produção coletiva já construída.
3. A combinação de exigências básicas à produção textual como coerência, coesão, organização estrutural e clareza.
4. Foco: a contribuição de cada postagem para o tratamento do potencial da interface Wiki para a docência e aprendizagem.

Para mais esclarecimentos, venha ao [Fórum Tira-dúvidas](#).

Última atualização: sábado, 30 Set 2017, 23:10



Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Partindo para a segunda atividade que era o Fórum, este não foi utilizado para avaliar, mas serviu como meio de articular com a atividade Wiki, e assim, foi espaço de grande interatividade e discussão dos alunos também sobre o processo avaliativo presencial. Os alunos foram envolvidos em um fórum, que tinha um caráter de avaliar somativo, onde os alunos se iriam elencar quais as sugestões de interatividade entre as sugeridas na própria atividade ele priorizava, dando seus argumentos e enviando ao Coordenador da disciplina por e-mail, como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 47 – Atividade Professora Joana e Sugestões de Interatividade

Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ

Página Inicial > Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ > Unidade 3 > Atividade - A professora Joana e as sugestões de I...

Navegação

- Página inicial
- Painel
- Curso atual
- Educação a Distância (PED-LIC) - UERJ
- Participantes
- Unidade 3
- Atividade - A professora Joana e as sugestões de I...
- Minhas Disciplinas

Acessibilidade

A- A+ [ícone de lupa] [ícone de teclado]

Launch ATBar

Atividade - A professora Joana e as sugestões de interatividade

 **Atividade - A professora Joana e as sugestões de interatividade**

Joana é docente no segundo ano do ensino médio, onde leciona uma disciplina na modalidade semipresencial. Atendendo orientação da direção da escola, sua disciplina tradicionalmente oferecida entre quatro paredes encontra-se também no Moodle, com a exigência de mediação docente e desenho didático próprios. Joana sente-se desafiada a desenvolver uma extensão das suas aulas presenciais no ciberespaço. À boca pequena, ela revela aos seus colegas docentes mais próximos que se vê triplamente insegura para lecionar online porque:

1. Não tem habilidade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle adotado pela escola onde trabalha, mesmo tendo feito um curso de atualização sobre as potencialidades desse AVA;
2. Não pode "administrar" a aprendizagem e sua avaliação a partir do "olho no olho" e do "vigiar e punir quando necessário", como o faz na sala de aula presencial;
3. Não sabe como realizar a mediação docente a partir das "sugestões de interatividade" recomendadas pela coordenação pedagógica.

☐ (sempre?)

Joana Silveira participou do programa de formação continuada da sua escola. Nessa formação ela se deparou com "sugestões de interatividade para docência presencial e online" que despertaram nela grande interesse. E chegou a pedir ajuda aos seus colegas de formação para traduzir as "sugestões" em aplicações práticas na disciplina que leciona.

As "sugestões de interatividade" apresentadas à professora Joana:

"Destacamos cinco sugestões de interatividade. São engajamentos do professor capazes de promover a superação da 'pedagogia da transmissão'. São cinco linhas de ação capazes de potencializar sua autoria nas salas de aula presencial e online. São agenciamentos de comunicação que permitem ao professor contemplar o perfil do 'novo espectador' que emerge com a cibercultura, com a cultura digital na era dos blogs e redes sociais na internet. Essas sugestões podem promover uma modificação qualitativa da docência fundada na transmissão, no falar-ditar do mestre. Podem inspirar o professor à construção da interatividade entendida como prática comunicacional baseada na colaboração da emissão e da recepção na produção da mensagem e do conhecimento. São:

- 1. Disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões promove oportunidades de trabalho em grupos colaborativos.**
 - Desenvolver o cenário das atividades de aprendizagem de modo a possibilitar a participação livre, o diálogo, a troca e a articulação de experiências.
 - Utiliza recursos cênicos para despertar e manter o interesse e a motivação do grupo envolvido.
 - Favorece a participação coletiva em debates presenciais e online.
 - Garante a exposição de argumentos e o questionamento das afirmações.
- 2. Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências**
 - Faz uso de diferentes suportes e linguagens midiáticos (texto, som, vídeo, computador, Internet) em mixagens e em multimídia, presenciais e online.
 - Garante um território de expressão e aprendizagem labiríntico com sinalizações que ajudam a não perder-se, mas que ao mesmo tempo não o impeça de perder-se.
 - Desenvolve, com a colaboração de profissionais específicos, um ambiente intuitivo, funcional, de fácil navegação e que poderá ser aperfeiçoado na medida da atuação do aprendiz.
 - Propõe a aprendizagem e o conhecimento como espaços abertos a navegação, colaboração e criação, possibilitando ao aprendiz conduzir suas explorações.
- 3. Provocar situações de inquietação criadora**
 - Promove ocasiões que despertem a coragem do enfrentamento em público diante de situações que provoquem reações individuais e grupais.
 - Encoraja esforços no sentido da troca entre todos os envolvidos, juntamente com a definição conjunta de atitudes de respeito à diversidade e à solidariedade.
 - Incentiva a participação dos estudantes na resolução de problemas apresentados, de forma autônoma e cooperativa.
 - Elabora problemas que convoquem os estudantes a apresentar, defender e, se necessário, reformular seus pontos de vista constantemente. Formula problemas voltados para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aprendiz ressignificar ideias, conceitos e procedimentos.
- 4. Arquitetar percursos hipertextuais**
 - Articula o percurso da aprendizagem em caminhos diferentes, multidisciplinares e transdisciplinares, em teias, em vários atalhos, reconectáveis a qualquer instante por mecanismos de associação.
 - Explora as vantagens do hipertexto: disponibiliza os dados de conhecimento exuberantemente conectados e em múltiplas camadas ligadas a pontos que facilitam o acesso e o cruzamento de informações e de participações.
 - Implementar no roteiro do curso diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais retirados do universo cultural do estudante e atentos aos seus eixos de interesse.
- 5. Mobilizar a experiência do conhecimento**
 - Modelar os domínios do conhecimento como espaços conceituais, onde os alunos podem construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento.
 - Desenvolver atividades que propiciem não só a livre expressão, o confronto de ideias e a colaboração entre os estudantes, mas, que permitam também, o aguçamento da observação e da interpretação das atitudes dos atores envolvidos.
 - Implementar situações de aprendizagem que considerem as experiências, conhecimentos e expectativas que os estudantes já trazem consigo."

O que fazer?

Você está convidado(a) a ajudar a Joana Silveira a enfrentar sua insegurança e a fortalecer suas autorias no Moodle.

- Escolha uma das cinco sugestões de interatividade apresentadas e ofereça à professora Joana algumas aplicações práticas em docência online inspiradas somente na sugestão escolhida.
- Poste suas contribuições no Fórum Joana Silveira e converse com seus colegas sobre as contribuições deles.
- Perto do encerramento desse fórum reúna as dez melhores contribuições, suas e de seus colegas, somente sobre a sugestão escolhida por você e envie para o coordenador da disciplina EAD Marco Silva (enviar para o e-mail mparangole@gmail.com e destacando o assunto **Sugestões de Interatividade**). Cada contribuição será discutida pela equipe pedagógica. Todas serão tomadas como fonte de inspiração para implementação de melhorias no desenho didático e na docência da disciplina Educação a Distância.

Bom trabalho!

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ (2017).

Os alunos enviaram tais e-mails, o que foi confirmado pelo Coordenador, e tal feedback serve ao mesmo e sua equipe uma forma de melhoria da disciplina em outros semestres a partir da contribuição do olhar dos discentes.

A disciplina teve também um espaço de MEDIATECA, onde os alunos poderiam sugerir materiais durante o decorrer das unidades de estudo que poderiam agregar nos debates, e assim foi realizado, os alunos participaram, sugeriram vídeos, filmes, utilizaram tal espaço como deles e serviu como um rico banco de dados para aprofundamento dos conteúdos debatidos na disciplina, os quais podemos visualizar no extrato abaixo:

Figura 48 – MEDIATECA COLABORATIVA: ENUNCIADO E MENSAGENS DISCENTES

a Distância (PED-LIC) - UERJ Midiateca Midiateca Colaborativa

Midiateca Colaborativa

Querido(a)s cursistas! 😊

Vamos criar a nossa midiateca coletiva?

Postem aqui textos, artigos, teses, dissertações, vídeos, gráficos, charges, imagens e todos os materiais que possam agregar valor a nossa disciplina.

Se possível, postem somente o link com uma breve explicação sobre a relevância do seu conteúdo.

Basta clicar em "Acrescentar um **novo tópico de discussão**" (margem inferior esquerda) para postar.

Vocês podem abrir quantos tópicos desejarem!

No tópico de cada postagem vcs podem conversar sobre cada conteúdo postado

Abs
Equipe EAD

Acrescentar um novo tópico de discussão

Consórcio CEDERJ Fundação CECIERJ

Marco Silva Coordenador(a) de Disciplina

<https://mais.uol.com.br/view/d59ed6yrr67a/cordas-um-video-para-refletir-04024E993864E0C1432>

Fórum Superando a Pedagogia de Transmissão

Tecnologia a favor da Educação Infantil

Filme "Sociedade dos Poetas Mortos" de 1989

UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

O PAPEL DO ALUNO NA EAD

PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Escritores da Liberdade

Educação a distância

Educação obsoleta

Another brick in the wall

Fonte: Ambiente Virtual da disciplina Educação a Distância Consórcio CEDERJ/UERJ(2017).¹⁰⁸

Como podemos visualizar houve a contribuição de vários alunos na Midiateca, o que representa a participação dos mesmos no Desenho Didático da disciplina e a compreensão da colaboração com a aprendizagem do outro.

¹⁰⁸ A tarja azul foi para encobrir as fotos e nomes dos alunos como forma de garantir o anonimato dos participantes.

Analisando a disciplina no que tange ao seu desenho didático, vemos que considerou as todas características do Hipertexto (Quadro 15), baseado em (SANTOS, 2005): Usabilidade (ambiente claro, navegável e convidativo); Multivocalidade (pois os alunos tiveram meios de comunicação diversos como fórum, Wiki, envio de tarefa entre outros); a Intratextualidade (pois houve links dentro dos textos que possibilitam os alunos imergir em mais conteúdos com linguagens diferentes); Intertextualidade (uma vez que os textos direcionavam para outros documentos fora do mesmo); e, Multilinearidade (uma vez que o ambiente era um labirinto aberto ao aluno fazer as rotas de leitura que desejassem, sem hierarquias).

Quando aos indicadores de Interatividade que tomamos como base no na disciplina (Quadro 7) e baseado em Silva (2014b) percebemos que praticamente todos foram contemplados pelas docente e coordenador de disciplina: 1-Propiciou-se oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, exceto os pontos de utilizar recursos cênicos para motivar o grupo e participação presencial, pois a disciplina foi online, o presencial era apenas para a prova; e atendendo a todos os elementos dos indicadores seguintes: 2-Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências; 3- Provocar situações de inquietação criadora; 4-Arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais e 5-Mobilizar a experiência do conhecimento.

E, por fim, a Mediação Pedagógica online e seus indicadores que estão no quadro 16 e foi baseada em Masetto (2017), vimos que o grupo de docentes e coordenador de disciplina agiram no sentido: 1-Professor Incentivador, exceto que o desenho inicialmente foi criado coerente a realidade dos alunos, pois não se teve diagnose dos mesmos; 2-Professor Problematicador, onde se abordou todos os pontos, mas sem deixar para o aluno tão claro as competências que eles desenvolveriam nas atividades, apesar que os critérios direcionam para as mesmas minimamente; 3-Professor Facilitador, todos os elementos foram considerados.

Finalizamos compreendendo que o Desenho didático foi hipertextual, teve Interatividade e Mediação e Pedagógica Online, e todos estes contribuíram para um processo avaliativo qualitativo, apesar do grande quantitativo de alunos desta disciplina, mas que não impediu de construir um caminhar de aprendizagem significativo e uma avaliação da aprendizagem que coadunasse com os preceitos da EOL.

7.2.3 Concepções dos Sujeitos Acerca do Processo Avaliativo da Aprendizagem Online

Nesta seção trataremos acerca dos olhares dos docentes envolvidos no Curso de Licenciatura à distância em Pedagogia do Cederj. Falamos em sujeitos, pois a presente

disciplina Educação a Distância, que abarca diversos polos, tem a participação de 4 docentes para mediação pedagógica online do processo de ensino e aprendizagem no AVA, e de um coordenador, que atua como docente orientador destas professoras, sendo também atuante, tanto no desenho didático do AVA como nas mediações pedagógicas nas interfaces, porém com menor participante neste sentido.

Fizemos um caminho analítico partindo dos docentes e coordenador, em seguida os discentes e, por fim, procuramos avançar no sentido de possuímos uma visão holística das concepções, a partir da comparação das falas dos sujeitos e inferências sobre as mesmas.

7.2.3.1 Entrevista com Docentes Consórcio CEDERJ/UERJ

Neste subtópico realizamos a explanação das categorias emergidas das falas nas entrevistas virtuais, realizadas via Skype, dos sujeitos docentes de Licenciatura em Pedagogia a Distância, na disciplina Educação a Distância, que pertence ao 8º período do curso como disciplina obrigatória. A posteriori das categorias geradas pelos discursos dos docentes nas entrevistas, contrapomos as declarações com a discussão do Grupo Focal presencial realizado em Junho/2017 na UERJ. Este Grupo Focal se deu em cima das categorias de análises como instrumento necessário para compreender o discurso do sujeitos no coletivo e se suas concepções se alteraram ou permaneceram as mesmas, considerando a complexidade das falas e o deitoar entre delas nas entrevistas individuais realizadas, o que só validou a necessidade do Grupo Focal para compreender o contexto EAD UERJ/CEDERJ de forma plural e complexa. Por fim, trazendo as categorias geradas pela entrevista do Coordenador do curso, que também se concretizou de forma online, pela interface Skype, no período de Junho 2017.

As categorias e subcategorias geradas pelas entrevistas individuais com as 4 docentes que apoiam o coordenador da disciplina Educação a Distância, em todo o processo da mesma, desde o seu planejamento até sua finalização, foram as seguintes apresentadas no quadro abaixo, com a Categorização (BARDIN, 2016):

Quadro 23 - Categorias e Subcategorias das entrevistas com as docentes CEDERJ/UERJ

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1-Educação a Distância e Educação Online	Não emergiram subcategorias
2-Construção da Interatividade no AVA	Concepções Docentes
	Participação Discente
	Estratégias Docentes

	Dificuldades para Concretização
	Criação da Proposta
3- Proposta Avaliativa da Disciplina	Papéis dos Sujeitos
	Participação Discente
	Inovação da Proposta Avaliativa
	Avaliação da Proposta Avaliativa
	Flexibilidade
4-Desenho Didático	Participação Discente
	Clareza das Atividades nas Interfaces do AVA
	Tipologias de Atividades
5-Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online	Crítérios Avaliativos Diferenciados das Atividades
	Abordagens Avaliativas
	Tipologias de Avaliação
	Dificuldades Docentes
	Dificuldades Discentes
6-Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online	Concepções Docentes
	Aprendizagem Discente a partir da Proposta Interativa
	Feedback das Atividades
7-Consolidação da Mediação Pedagógica Online	Concepções Docentes
	Ações de Mediação da Aprendizagem Online
	Interação entre Docentes
	Atividades Externas ao AVA
	Dificuldade para Mediar Online

Fonte: Elaboração Própria no Atlas Ti partindo da visão das entrevistas individuais das docentes.

As categorias e subcategorias foram explicadas a partir da construção de suas redes analíticas no Software Atlas ti. Para acessar o termo de consentimento à pesquisa assinado pelas tutoras virtuais do Consórcio CEDERJ/UERJ, basta acessar o Apêndice G, para visualizar o roteiro de entrevista semiestrutura acessar o Apêndice H, as respostas das tutoras das entrevistas na íntegra acesse o Apêndice I e, por fim, o relatório de categorização das entrevistas realizadas no Atlas Ti, basta acessar o Apêndice J.

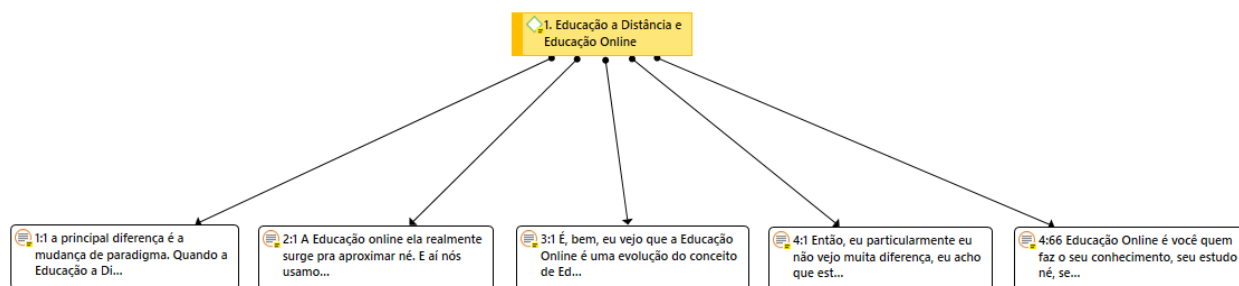
A partir de então partiremos à compreensão do olhar individual das tutoras virtuais no que concerne à avaliação da aprendizagem online dentro das categorias e subcategorias que surgiram a posteriori na análise.

Categoria 1- Educação a Distância e Educação Online

A categoria em questão discute a conceituação pelas docentes acerca do conceito de Educação a Distância e de Educação Online, e quais seriam suas diferenciações, uma vez que se tratou de ponto central a ser trabalho na disciplina Educação a Distância, que foi o caso

estudado. De tal modo temos a rede seguinte que explana a mesma e as subcategorias que emergiram desta:

Figura 45- Categoria 1- Educação a Distância versus Educação Online



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

A partir desta rede destacaremos as falas de cada sujeito de maneira mais detalhada no que tange a categoria em questão, que é a concepção de EAD e EOL.

A sujeita 1 colocou que a Educação a Distância está ligada ao paradigma da sala de aula presencial, tendo como foco a transmissão dos conteúdos de aprendizagem e pouca interação. Com a Educação Online, o que diferencia é a possibilidade da interatividade que faz modificar o paradigma educativo, sendo não apenas 100% online e o central se coloca na interação e construção do conhecimento por meio das interfaces do AVA, ou seja, no processo comunicativo.

A sujeita 2 não realiza a conceituação de cada termo, mas enfatiza que a diferença entre EAD e EOL é a proximidade entre a docência e a discência, sendo a EAD atrelada ao significado de distância e a EOL de aproximação.

No que se refere a sujeita 3 é colocado que a EOL é uma evolução do conceito de Educação a Distância, pois a primeira permite um novo modo de comunicação, o qual se dá a partir da internet especificamente e com possibilidades de criar e cocriação a partir da Web 2.0. A EAD, apesar de mais antiga, a internet não é a ferramenta principal, e a questão da cocriação é colocada pela docente como algo que ocorre em uma dinâmica e tempo diferente. Percebemos em sua fala que a cocriação não é descartada no contexto de EAD, porém, não pontua de que modo isto aconteceria, visto que a internet não é central nesta e essa cocriação é ao nosso ver uma dificuldade na EAD. Assim, só salienta em seu discurso o tempo e dinâmica como pontos diferenciadores da EOL, tempo este que lemos como espaços diferenciados de ensinar e aprender, que não mais a sala de aula presencial, e dinâmica, que ficamos sem compreender a fundo, uma vez que iguala a possibilidade de cocriação e não nos diz que dinâmica ao seu ver

se daria de maneira diferente, possivelmente de maneira mais distante do que na EOL pelo contexto geral de sua colocação.

Por fim, a sujeita 4, em sua fala inicial é a única que inicia afirmando não haver diferença entre os termos EAD e EOL, mas logo se contradiz ao mencionar que se trata apenas de uma maneira diferente da postura docente e permanece trazendo a diferença entre os termos. Para ela, a EOL tem peso maior que a EAD, pois a primeira necessita haver um maior trabalho no sentido de atividade, de interatividade entre professor e aluno, enquanto a EAD é feita por alguns meios como a televisão, exemplifica. A analogia do aluno fazer uma prova escrita e não aprender, só “passar pela matéria”, diz-nos que a docente considera que a EAD é vista por um ângulo mais finalista do que algo formativo e que contribua para a aprendizagem online do aluno, olhar este associado a EOL, e por tal a maior significação é dada a esta.

Escolhemos a fala das sujeitas 1 (Apêndice I1, extrato 1) e 3 (Apêndice I3, extrato 1) para representar em termos gerais a conceituação da EAD e EOL, uma vez que compila os pontos abordados pelas demais.

Vemos a partir dos extratos e das falas das entrevistas com as 4 docentes, que há uma convergência na ideia da EAD como uma modalidade ligada ao paradigma clássico baseado no instrucional, em que professores e alunos estão distanciados e utilizando tecnologias que não potencializam a comunicação entre os sujeitos envolvidos, e onde, o tempo e espaço de educar, não se concretizam em sala de aula presencial. Contudo, está ligado à sua lógica de transmissão de saberes, sujeitos passivos diante dos mesmos e professor como detentor do conhecimento. Ocorre uma distância real, pois o processo de ensino e aprendizagem é bancário e a aprendizagem vista de modo bastante autônomo e não interativo. O aluno é visto como objeto de sua aprendizagem, sendo escassa a devida mediação pedagógica, ou simplesmente esta acontece de maneira individual entre professor e aluno.

A EOL é colocada como um paradigma emergente e que visa a comunicação efetiva entre professor e aluno, onde emerge a interatividade, conceito fundamental e que possibilita autoria e coautoria em rede, onde todos podem construir/desconstruir ideias com a mediação pedagógica docente, e em tempos espaços de aprender síncronos e assíncronos, porém, formando uma real comunidade de aprendizagem, coadunando com um paradigma emergente de educação. Este conceito de EOL se coloca como o mais sólido nas falas das sujeitas, as quais valida o termo com uma maneira de fazer educação legítima, que realmente tem comunicação, tem criação, tem debates e construções colaborativas, onde o aluno e professor são colaboradores na construção do conhecimento e se visa acima de qualquer coisa a aprendizagem

do aluno de maneira significativa para desenvolver competências necessárias para a formação profissional e cidadã.

O termo EAD está bastante associado a ideia de distância, de pouca interação, de transmissão de conhecimento, onde o processo educativo vem do professor para o aluno, e cabe a este apenas reproduzir o que é passado, sem refletir, criticar, pensar, concretizando assim como ensino cartesiano e descomprometido com a aprendizagem do aluno, mas colocando em ênfase o seu desempenho em provas, o quantitativo, a reprodução, do que a ação/criação.

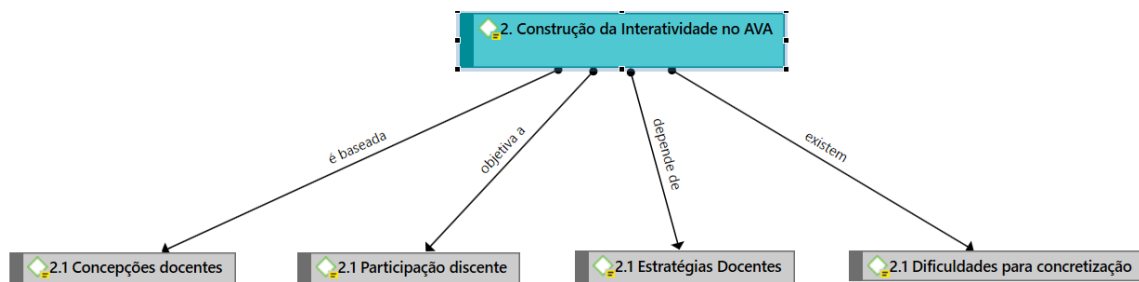
Entendemos assim, que apesar da maioria dos autores ainda se remeter ao conceito de EAD e colocar realmente a EOL como um dos momentos de sua evolução, este olhar diferenciado em que a interatividade entra em cena com todo seu poder, a partir das redes, não pode ser relegado. Há sim uma grande mudança paradigmática a partir das redes na Sociedade do Conhecimento, onde os ambientes virtuais de aprendizagem, com todo seu potencial de interfaces interativas, oferecem rotas diversas de aprender, e não mais isoladamente, mas colaborativamente, formando comunidades de aprender, inteligência coletiva (LÉVY, 2015) e aprender mais significativo para o aluno, O próprio sentido de aprender se ressignifica, pois será que podemos abordar que na Sociedade Digital professor saber tudo como se pensava no ensino clássico?

É com este novo locus de trabalho incerto oriundo das diferentes singularidades e vivências culturais dos sujeitos, repleto de informações constantes que mudam a todo momento, que o professor precisa se enxergar como um aprendente ao longo de sua profissão e partilhar isto com os alunos, da necessidade da ação/reflexão/ação. De tal modo, não há mais status de detentor do saber, mas espaço de trocas, partilhas, construções e desconstruções a partir do coletivo, e que a cada novo que emerge destas relações únicas em cada sala de aula virtual que se forma, o professor repensa sua práxis, se autoforma neste processo, e o aluno aprende a aprender, competência esta que é fundamental no cenário social que hoje vivenciamos. Portanto, acreditamos que a EOL realmente é um termo que ressignifica a EAD e também o ensinar presencial, sendo assim um paradigma sem volta e que precisa ser compreendido, por todos os sujeitos que fazem parte deste novo universo das redes, espaço de multirreferencialidade, rotas, de hipertextos, hipermídias, linguagens, mixagem, remixagem, espaço de desaprender/aprender, ou seja, espaço interativo possibilitado pelo ciberespaço e que precisa ser vivenciado em toda sua potencialidade no contexto educativo em prol da aprendizagem.

Categoria 2-Construção da Interatividade no AVA

A categoria em questão trata do conceito de interatividade pelas docentes e sua relação com o processo de Avaliação da Aprendizagem Online, vejamos como a mesma foi construída e as subcategorias que emergiram neste contexto de discussão:

Figura 46- Categoria 2- Construção da Interatividade no AVA e Subcategorias



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

A rede que traz estas concepções das docentes sobre como foi construído pelo grupo, pensado e concretizado, a interatividade no ambiente virtual de aprendizagem, se desdobrou em quatro (4) subcategorias, as quais iremos explicamos inicialmente o teor de cada uma ao olhar das docentes e ao final tomamos a rede completa com as relações entre a categoria e subcategorias bem como entre estas últimas.

A primeira subcategoria que dialoga com a categoria “Construção da Interatividade no AVA”, são as **Concepções Docentes**, estas últimas que dão base para a primeira. Assim, segundo o olhar das docentes abordamos o conceito de interatividade na Educação Online e como construir esta, especificamente, no ambiente virtual de aprendizagem.

A sujeita 1 pontuou que um dos maiores objetivos da disciplina é promover a interatividade e fazer com que os alunos compreendam o que é de fato vivenciar a interatividade na Educação Online. Ela coloca que o grupo entende a interatividade como um processo que é construído, ele não é dado e, por isso, eles utilizam muito os fóruns de discussão em cada unidade, para este conhecimento avançar a partir do diálogo do grupo. Salaria que tal debate no fórum não é somente uma troca de opiniões, um processo burocrático, sem respostas, mas que o grupo busca, além disto, ou seja, ultrapassar a barreira da pedagogia de transmissão construindo conhecimento para que a interatividade se concretize, para a cocriação, que é estimular a participação de todos, e por conseguinte conseguir a coautoria do conhecimento. Finaliza ratificando que se existir uma prática avaliativa realmente interativa no AVA, se este

processo de ensino e aprendizagem online for conduzido desta forma, não é necessário avaliar a aprendizagem também no presencial, pois a interatividade consegue exclusivamente dar conta da avaliação da aprendizagem online.

Sendo mais sucinta a sujeita 2 coloca que concebe que se há interatividade, se o professor consegue compreender o aluno, e este consegue absorver a mensagem, cocriar e criar aprendizado, o momento avaliativo presencial seria desnecessário, e de tal modo, a avaliação da aprendizagem pode ocorrer pela interatividade, exclusivamente, contudo, faz-se necessário ter critérios claros para estas atividades no AVA.

Entendendo a interatividade como algo que relaciona com o diálogo com o aluno e professor, com o material didático selecionado pela equipe, aluno com o ambiente a partir de diversas formas, com os pares e constroem conhecimento, a sujeita 3 coloca que ela faz parte da avaliação da disciplina Educação a Distância (CEDERJ/UERJ), pois a interação é estimulada, o compartilhamento de ideias e a criação, construção do conhecimento de maneira colaborativa e não reativa. Portanto, conclui enfatizando que é possível avaliar a aprendizagem do aluno extrinsecamente online e pela interatividade, mas que é necessário melhorar algumas ferramentas para auxiliar o docente, uma vez demanda um grande trabalho por parte deste.

Trazendo o conceito de interatividade associado ao estabelecimento de contato entre aluno e professor, a sujeita 4 coloca que tais mensagens de trocas suscitam mudanças de pensamento, de processos no docente, e, portanto, tais processos de reelaboração das mensagens do que se está ensinando e criação de novas mensagens a partir destas pelo professor é a interatividade. Pontua ainda que na disciplina que atua só o online seja suficiente para avaliar a aprendizagem do aluno, pois não é uma disciplina com fórmulas, que necessite de laboratório, ela realmente exige leitura para ter conhecimento, e assim, o docente instiga os alunos a colocar dúvidas, e para tal não necessita momento avaliativo presencial e só a interatividade no AVA daria conta da avaliação da aprendizagem.

Trazemos as falas das sujeitas 1 (Apêndice I1, extrato 2) e 3 (Apêndice I3, extrato 2) para demonstrar a fala na íntegra sobre a subcategoria em questão e que abarca o olhar holístico das mesmas.

Percebemos nesta primeira subcategoria que a construção da interatividade no AVA depende da Concepção Docente, e o olhar das professoras coadunam com a Interatividade como um processo de autoria, coautoria, criação, produção do conhecimento, diálogo entre professor e aluno. Apenas a docente 4 tem uma fala que reduz este olhar com foco na docência e não na relação bidirecional entre professor e aluno, não considerando imbricado o ensinar e aprender, e ainda coloca em questão se uma disciplina que não seja a que está atuando e, na área de

Humanidades que exige mais leitura do que cálculos ou laboratórios, como exemplo que cita, possa a interatividade online ser o cerne, trazendo o presencial como momento necessário para avaliar a aprendizagem do aluno. Contudo, seu olhar de interatividade convergiria com as demais se o discente fosse colocado também neste processo de transformação e mudança de comportamento, que é a aprendizagem, onde a mesma foca apenas no professor em sua fala.

Além disto, 3 docentes coadunam com a ideia de se houver interatividade no sentido complexo do termo a avaliação da aprendizagem pode ser concretizada exclusivamente pelo online, e na ideia de 1 delas, isso seria mais possível dentro de ciências Humanas, pois nas Exatas que requer cálculos e laboratórios para práticas, isto não poderia ser realizado online.

A segunda subcategoria que faz parte da categoria “Construção da Interatividade no AVA”, é a **Participação Discente**, onde as docentes colocam a opinião acerca da participação dos alunos na disciplina para a concretização da interatividade online.

Apenas a sujeita 1 na entrevista não abordou tal questão, e assim, analisamos as falas das sujeitas 2, 3 e 4 a respeito desta subcategoria.

Colocando que os alunos já estavam participando e continuaram ao longo da disciplina a participar na construção da interatividade no AVA, a sujeita 2 associa a participação dos alunos, sua interatividade, relacionada a mediação pedagógica. Enfatiza que houve um acompanhamento da docente de maneira constante na Wiki (Atividade a Distância 2-AD2) no objetivo de promover participação dos alunos em todo o momento, e, que a mesma ficou à disposição e incentivando para que os discentes não participassem apenas ao final, e isto realmente foi uma realidade, pois eles interagiram muito na disciplina. Assim, diz que a mediação pedagógica docente é um meio para suscitar a interatividade dos alunos no AVA, e, que o resultado também do fórum da AD2 foi muito bom, mesmo este não sendo considerado como nota virtual dos docentes. Diz-nos que foi possível avaliar a aprendizagem dos alunos pelas atividades propostas na AD1, tanto do fórum como do texto colaborativo, e que os alunos interagiram bastante neste semestre, resultado do aprimoramento das atividades por experiências com as turmas anteriores, o que repercutiu em um bom resultado do que se esperava atingir como objetivo. Isto mostra uma associação da Interatividade dos alunos com a possibilidade de avaliar a aprendizagem online.

A sujeita 3 foi breve a respeito deste ponto, mas não deixou de salientar que a participação discente aconteceu devido aos alunos seguirem exemplos, e neste sentido, se o professor interage ativamente no AVA, realiza a mediação pedagógica devida, os alunos normalmente fazem a mesma ação.

Levantando por um outro prisma, o da não participação discente no AVA, a sujeita 4 coloca que se os discentes não participam do ambiente virtual de aprendizagem eles acabam sendo encaminhados pra AP3 (Avaliação Presencial), e releva o fato que vão para este momento sem compreender, aprender realmente os pontos trabalhos na disciplina, uma vez que não interagiu. Assim coloca que considerou a participação discente neste semestre acompanhado na disciplina Educação a Distância fraca, quando se compara a outros períodos que fez parte também do trabalho, e que só deu nota a quem realmente interagiu, pois se ela trabalha com a perspectiva da interatividade eles precisam participar. Deste modo, ela relaciona que a interatividade, a participação discente é fundamental para que haja construção de interatividade e principalmente, aprendizagem do aluno, que é o foco de qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Para ilustrar uma fala que contemple a subcategoria Participação Discente escolhemos a fala dos sujeitos 2 (Apêndice I2, extrato 1) e 4 (Apêndice I4, extrato 1).

É perceptível na fala de duas das discentes que houve a Participação Discente, construindo assim Interatividade efetiva no AVA, e o motivo alegado para tal foi que a Mediação Pedagógica das docentes foi um meio que fez o suscitar da interatividade em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas interagiram, incentivaram, indagaram, responderam dúvidas, mediarão continuamente.

Apenas uma discente colocou que refletindo também à luz de semestres anteriores, achou que foi baixa a Participação Discente na disciplina, e que não sabe porque motivo, pois ela realizava as ações de mediação pedagógica de acordo com o combinado no grupo. Em contrapartida, ressalta que esta não participação prejudica o aluno na aprendizagem, pois mesmo que ele possa ir para a avaliação presencial recuperar sua nota (AP3), por não ter vivenciado a interatividade com os colegas acaba que se prejudicando em sua nota, pois a interatividade é elemento central na avaliação da aprendizagem nesta disciplina. Mais agravante ainda é, segundo a docente, que o aluno não participe online e consiga aprovação apenas com as provas presenciais. Mesmo ele apresentando dificuldades visto que a prova presencial é consoante com o vivenciado no AVA, ele pode ser aprovado, mas não há como saber se realmente construiu conhecimento, aprendeu significativamente, ou apenas reproduziu o que leu dos materiais e das discussões dos sujeitos que realmente participaram no AVA.

A terceira e penúltima subcategoria que emerge da categoria “Construção da Interatividade no AVA”, são as **Estratégias Docentes**, em que as professoras nos falam as ações realizadas para que houvesse interatividade no AVA da disciplina em questão. A respeito

das falas apenas a docente 4 não pontuou na entrevista sobre esta subcategoria, e as demais trouxeram os seguintes olhares abaixo discriminados.

Iniciamos destacando a fala da sujeita 2, pois ela retrata uma estratégia usada na disciplina para que se refletisse sobre como a interatividade estava sendo construída pelos alunos na mesma. Ela relata que tomou a iniciativa de elaborar um gráfico com a análise da participação nos fóruns da AD1 (Atividade a Distância) dos alunos da disciplina, que tinha por objetivo criar ferramentas para que os alunos percebessem que o professor estava acompanhando as atividades, que se incentivassem para refletir sobre o seu desempenho nas atividades, e por conseguinte, na sua aprendizagem. Vale salientar, que tal gráfico foi criado em cima dos critérios de qualidade da participação nos fóruns de discussão proposta pelo Coordenador da Disciplina ao grupo, baseadas os dois primeiros critérios na autora Bassani (2009) e Bassani, Aranda e Alvarez (2010), a citar: 1-Interação sem articulação; 2- Interação com articulação; 3- Colaboração/Interatividade¹⁰⁹. Todos estes critérios foram abordados quando tratamos do desenho didático da disciplina, e onde trouxemos a figura representativa destes e que guiava professores e alunos.

Tal ação, segundo a docente, pode repercutir em incentivo a interatividade, pois o aluno sabe que está sendo avaliada a sua construção de conhecimento, a qualidade de sua interação nas interfaces, neste caso o fórum, especificamente. Esta ação também foi desenvolvida pelas demais docentes do grupo, pois foi compartilhado esta produção da docente com o grupo, o qual percebeu como interessante atividade de metacognição, para se refletir a construção da interatividade por meio das estratégias docentes e o olhar dos alunos sobre estas.

Neste âmbito, a sujeita 1 colocou coaduna no sentido que a estratégia do gráfico fez com que os alunos sentissem uma maior valorização e compreendessem que estavam sendo avaliados pelas docentes no processo de ensino aprendizagem online. Portanto, enxerga esta estratégia docente com um impacto positivo possivelmente, e fala desta forma por não ter avaliado, a posteriori desta ação, se os alunos realmente tiveram maior quantitativo de interações nos fóruns de discussão.

A sujeita 3 aborda que há criação de estratégias pelos docentes para que o aluno interaja no AVA, uma vez que não há avaliação oficial online na grade CEDERJ. Vale salientar, que vimos anteriormente que é abordado no documento do consórcio CEDERJ/UERJ os momentos de avaliação a distância e presencial, o que nos mostra o não conhecimento de tal documento

¹⁰⁹ Como já mencionado o terceiro critério Colaboração/Interatividade não foi criado pela autora, mas nomeado pelo Coordenador Marco Silva, o que corresponde ao critério Interação com Articulação da autora Bassani.

pela docente. Podemos também compreender que a docente salienta em sua fala que esta avaliação online não é preponderante no PPP do consórcio, e por tal, a importância de estratégias docentes para que os alunos interajam no AVA, construam conhecimento de maneira colaborativa e online, não desconsiderando este espaço por terem as provas presenciais maior peso na nota do aluno, mesmo estando na modalidade online.

Como falas representativas desta subcategoria destacamos as sujeitas 1 (Apêndice I1, extrato 3) e 3 (Apêndice I3, extrato 3). Neste sentido, inferimos que Estratégias docentes seja de elaboração do gráfico da interatividade do fórum AD1 dos discentes no AVA da disciplina, seja de mediar o processo de forma constante e efetiva para se mostrar presente e apoiando os alunos em suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, são ações fundamentais para a construção de um ambiente virtual de aprendizagem interativo. Utilizar o próprio processo de construção do conhecimento dos alunos na interface fórum como instrumento de pesquisa da qualidade destas participações por todos, é uma forma inovada de tratar o caminhar de aprendizagem. Isto se enfatiza, uma vez que a pesquisa se imbrica com o campo, com o conteúdo, incentiva metacognição dos alunos, professores no processo em prol de se buscar compreensão dos alunos do conceito complexo da interatividade, reflexão conjunta dos aspectos positivos e negativos no que tange a qualidade das participações e uma prospecção do que se podia melhorar na segunda parte do percurso de aprendizagem.

Conseguimos nesta subcategoria visualizar a relação da Mediação Pedagógica Online, com suas estratégias para suscitar autoria e coautoria, a Interatividade, como elemento vivenciado e refletido no processo e oriunda de uma constância da Mediação Pedagógica Online, e por fim, da Avaliação da Aprendizagem Online, pois se há Interatividade no AVA há elementos suficientes para que o professor possa construir o perfil do aluno e seu caminhar de aprendizagem, avaliando ele no processo e mediando também como forma de causar conflitos cognitivos que gerem mais interações, mediações, construções de conhecimento e avaliações dos alunos. Assim, percebemos deste então a interdependência da Mediação Pedagógica, Interatividade e Avaliação da Aprendizagem Online, quando se trata de Educação no contexto online.

Para finalizar a categoria Construção da interatividade no AVA, abordamos a subcategoria **Dificuldades para Concretização**, que retrata a visão das docentes quanto as dificuldades que obstaculizam a efetivação no AVA da Interatividade.

Apenas a docente 3 pontuou estas dificuldades na entrevista e salientou que a mesma acontece porque os alunos não estão acostumados com a dinâmica de Interatividade da disciplina, uma vez que a mesma ocorre no final do percurso formativo do curso de Pedagogia.

De tal modo, eles há uma barreira da cultura do curso de uma forma geral, onde os alunos ao longo dos períodos não são envolvidos em atividades colaborativas e com diversas interfaces, o que faz com que tenham dificuldade para tal. Isto se retrata também na forma de avaliar do consórcio, que acaba por valorar, como a lei prescinde, maior peso nas atividades avaliativas presenciais que a online, obstaculizando ainda mais a interatividade acontecer, o que se comprova na fala da sujeita 3 (Apêndice I3, extrato 4).

Entendemos que não é que o Consórcio CEDERJ/UERJ desconsidera a forma de avaliação da aprendizagem do aluno no online, pois ao contrário do que a docente pontua, consta no Projeto Pedagógico do Curso e da disciplina tais momentos. A questão é que estas atividades online são avaliadas com menor peso, e as presenciais em contrapartida com maior, fazendo com que os alunos possam se desestimular a participar online.

Na imersão na disciplina vimos que os alunos participaram bastante, apesar das dificuldades que eles tiveram, que eram mais de ordem do não vivenciado, ou seja, a interatividade em seu sentido complexo, tanto nas atividades com outros e realizando imersões em interfaces como Wiki, não foi algo que os alunos tiveram no decorrer dos períodos. Para se antecipar algumas questões a maioria dos alunos colocaram a dificuldade que tiveram na proposta avaliativa interativa da disciplina justamente no quesito de ter que fazer atividades colaborativas, de interagir, e também no uso de interfaces, como a Wiki, que a maior parte deles não realizou atividade no decorrer do curso de Pedagogia com a mesma. Estas dificuldades serão aprofundadas quando mostrarmos as respostas dadas pelos alunos no formulário do docs acerca de suas concepções sobre esta proposta interativa de avaliar a aprendizagem deles.

Portanto, compreendemos que também que a interatividade por ser um conceito complexo e fomentá-la é um grande desafio, pois não depende apenas da docência e suas estratégias, mas da discência exercitando a abertura do pólo de comunicação, sendo autor, coautor, trabalho árduo quando se trata de uma sala de aula virtual com muitos alunos. Primeiro que ser autor e coautor é algo que representa uma quebra de paradigmas para a lógica clássica da escola da Idade Média, do cartesianismo, do professor que fala e o aluno que ouve. Se no presencial ainda vivenciamos nos dias atuais salas de aulas assim, porque haveria de ser diferente no online, que é um universo novo, principalmente no cenário brasileiro? As dificuldades perpassam tanto pela docência e o quantitativo de alunos para acompanhar, mediar, auxiliar a construir conhecimento, e muitas vezes sem formação adequada ou no processo de ensino e aprendizagem, como foi neste estudo específico, ou da ordem dos alunos, que sendo ou não nativos digitais não se desventiram da inércia do não falar, fazer, criar, conviver, e com

a interatividade, agora são chamados a mudança de comportamento, mudança de paradigma formativo.

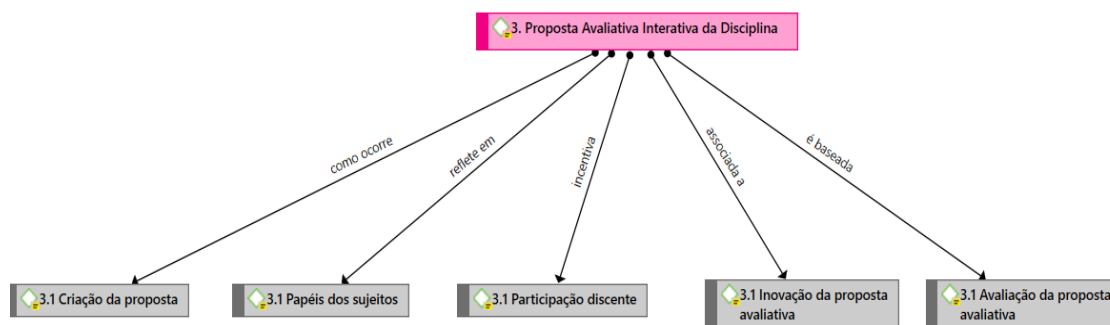
Apesar deste tópico de dificuldades para construção da interatividade ter sido mencionado por apenas uma sujeita, aprofundaremos o mesmo na fala das demais sujeitas na análise do Grupo Focal, a posteriori deste subcapítulo, uma vez que usamos o mesmo como forma de consolidar/reelaborar das falas das sujeitas ou questões não frizadas e que eram importantes para a compreensão do objeto de estudo, o qual julgamos ser este ponto. Compreender as dificuldades docentes é fundamental em paralelo com o olhar da discência para que a interatividade realmente possa ser um elemento intrínseco a Educação Online, de maneira efetiva e significativa para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Fechamos então o olhar da categoria “Construção da Interatividade no AVA” realizando a costura com suas subcategorias. Assim, compreendemos que a Construção da Interatividade no AVA depende de Concepções Docentes (subcategoria 1): no sentido de compreender o conceito de interatividade em sua complexidade para poder colocá-la em prática; objetiva a Participação Discente (subcategoria 2): pois se o aluno não participa das atividades, não dialoga com os pares, não coloca nenhuma mensagem no AVA, a interatividade não se concretiza; depende de Estratégias Docentes (subcategoria 3): pois o docente enquanto mediador do processo e arquiteto de percurso formativo no online precisa refletir e buscar fazer um AVA que convide o discente a interatividade; e por fim, que existem Dificuldades para Concretização (subcategoria 4): que são de ordem institucional e legal, uma vez que a lei enfatiza como maior peso os momentos avaliativos presenciais, e assim o faz o Consórcio CEDERJ/UERJ, mesmo a disciplina pesquisada considerando a interatividade de forma central, do aluno não vivenciar em períodos anteriores atividades colaborativas e com interfaces que consideram esta, como a Wiki, por exemplo, e do docente, de dar conta da gama de acompanhar e mediar a aprendizagem dos alunos numa perspectiva de Educação Online com um AVA repleto de alunos.

Categoria 3-Proposta Avaliativa da Disciplina

A proposta desta categoria é colocar o olhar das docentes no que tange a elaboração da proposta da avaliação da aprendizagem interativa da disciplina e como os sujeitos envolvidos foram partícipes desta. O quadro abaixo nos mostra a mesma e as subcategorias oriundas desta:

Figura 47- Categoria 3-Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina e Subcategorias



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

A proposta avaliativa da disciplina em sua rede é construída a partir de 5 subcategorias, sendo a primeira a **Criação da Proposta**, que retrata a forma como a disciplina foi construída, ou seja, como a proposta interativa da disciplina e da avaliação da aprendizagem foi elaborada pelo grupo. Neste sentido, a Sujeita 1 pontua que apesar da proposta avaliativa da disciplina necessitar respeitar um formato institucional que não pode ser alterado em alguns aspectos, é um processo construído pelos atores que fazem parte da disciplina, professoras (tutoras) e coordenador da disciplina. O coordenador do curso propõe de uma forma geral como será a disciplina e coloca em debate para que as docentes possam reestruturar/aprimorar/desenhar a proposta de maneira coerente com a ideia da interatividade como cerne, sendo assim, um consenso do grupo a partir dos discursos.

Relevante salientar que a sujeita 1 salienta que a diferença de realizar uma avaliação da aprendizagem presencial de uma proposta online, seria como o processo online se consolida, ou seja, se houver realmente a interatividade é possível avaliar a aprendizagem do aluno sem necessitar de prova presencial. Em contrapartida, coloca que o peso da nota presencial deve sobressair sobre a do online em virtude da existência de modelos massivos e transmissivos nesta modalidade, incluindo o CEDERJ, e assim, o aluno não aprende e só reproduz conhecimento em troca de um diploma. Coloca que fica em dúvida se a prova presencial poderia realmente garantir uma qualidade mínima da formação deste sujeito.

Adentrando o olhar da sujeita 2, a mesma nos fala que a criação da proposta foi feita pelo coordenador da disciplina, mas que foram realizadas reuniões, tanto online via Skype como presenciais, de modo a que todas as docentes pudessem apreciar a proposta e trazer suas contribuições. Enfatiza que não percebe diferença alguma entre avaliar a aprendizagem do aluno no ambiente virtual de aprendizagem do que no presencial, e que sua prática neste âmbito se consolida de forma idêntica. Por fim, ainda fala que discorda da diferença dos pesos entre as

Avaliações a Distância (ADs) e Avaliações Presenciais (APs), e não sendo o formato do curso totalmente online, deveria se ter ao menos um peso igual para ambos momentos avaliativos.

A Sujeita 3 quanto a criação da proposta avaliativa diz que é dialogada entre o grupo e reelaborado o desenho didático no decorrer da disciplina, e portanto, é uma constante do trabalho momentos de conversas entre a equipe. Apesar de dizer que nunca tinha parado para refletir sobre diferenças nos modos de avaliar presencial e online, destaca que há diferença entre avaliar a aprendizagem do aluno no online da presencial, pois no primeiro se pode contar com artefatos tecnológicos, que possibilitam um olhar quantitativo e qualitativo do discente, ao contrário do presencial, que não dispõe destes registros processuais que podem ser resgatados. Por fim, coloca que discorda da forma como os pesos são colocados entre as Ads e Aps pelo MEC, porque os alunos se aproveitam disto para não realizar as atividades online. Em contrapartida, permanece com a ideia de que a prova presencial deveria ter um peso maior, contanto que não fosse tão decisiva para aprovação do aluno e que houvesse uma relação das Ads com as Aps, no sentido de que se o aluno não fizesse nenhuma atividade online, mesmo tirando boa nota na prova, não poderia receber nota máxima.

Por fim, a sujeita 4 coloca que a criação da proposta avaliativa interativa é elaborada em todo início de período, não sendo elaborada pelo coordenador, mas é discutida pelo grupo as experiências anteriores, os aspectos positivos e negativos, bem como o que pode ser melhorado para a próxima disciplina, inclusive as provas presenciais são realizadas mudanças, apesar de no semestre atual ter sido repetida do anterior. Enfatiza que realizar uma proposta de avaliação da aprendizagem interativa é algo muito trabalhoso para a docência. A docente coloca que é diferente avaliar a aprendizagem do aluno no presencial e a coloca como mais fácil de ser realizada, pois ela consegue ter o feedback do aluno com facilidade, por ter o olho no olho e saber o dia a dia dele em sala. No online, ela diz que só conhece o aluno pelo nome, e quando esquece ou confunde o aluno, vai buscar nos registros do AVA a assiduidade dele, o que é difícil. Contudo, traz um olhar controverso, possivelmente por desconhecer e estar aprendendo como se avalia no online, quando coloca que discorda do peso das APs ser maior que a das ADs, e que sendo um curso a distância, seu peso maior deveria ser neste.

Explicamos a fala das sujeitas 1 (Apêndice I1, extrato 4) e 3 (Apêndice I3, extrato 5) como forma de concretizar as falas mais significativas nesta subcategoria para a o nosso objeto de estudo.

Sintetizando a fala das sujeitas quanto a subcategoria Criação da Proposta, visualizamos que apenas 1 docente aborda que o coordenador não cria a proposta, sendo que as demais deixam claro que é algo construído pelo coordenador e aberto ao debate das docentes para que

estas possam agregar suas contribuições. Assim, ela não é uma proposta imposta, mas remixada pelo grupo em debates contínuos antes de iniciar e ao longo da disciplina, seja via whatsapp, Skype ou presencial, e de tal modo, o desenho didático da disciplina vai se delineando no decorrer da mesma, em virtude dos debates entre o grupo, os obstáculos percebidos para a aprendizagem e necessidades dos alunos que forem emergindo no caminhar da disciplina. Assim, vemos a relação da Criação da Proposta Avaliativa Interativa e o Desenho Didático como processos que são dialogados, relacionados e flexíveis.

Quanto à questão das diferenças que emanam quando se fala na elaboração da proposta online, as docentes colocam posições diferenciadas, sendo que 3 colocam que há diferenças entre avaliar online e presencial, e apenas 1 diz que não há e que realiza do mesmo modo suas avaliações em ambos momentos. Visualizamos nos extratos uma certa confusão por parte de todas as docentes, pois é evidente que a modalidade online tem singularidades que o presencial não tem, e portanto, não tem como se dar de forma igual o processo avaliativo da aprendizagem do aluno. Entretanto, os argumentos utilizados pelas docentes que trouxeram o olhar das diferenças, apenas 1 pontua de maneira coerente, trazendo o aspecto das interfaces que permitem os registros, que não são possíveis pelo presencial ser focado mais na fala que na escrita, contudo, ela mesma afirma ser para ela mais fácil avaliar no presencial que no online. As 2 outras, uma coloca que depende da forma como o online acontece, e existindo a interatividade dispensa o presencial e a última, que é mais fácil avaliar presencial por conhecer o aluno, ter o contato físico, coisa que no virtual ela se perde e precisa recorrer aos registros do sistema para saber de sua presencialidade.

Compreendemos que as docentes estão construindo o seu olhar sobre o online, sua identidade como docente online, e que estão em processo formativo no que tange à compreensão das nuances e singularidades deste online, o que repercute na forma que percebem não apenas a Criação da Proposta como a forma como elas irão colocar em prática. Isto se consolida quando vemos que apesar de a maioria dizer que existem diferenças de avaliar a aprendizagem do aluno no presencial e no online apenas 1 docente coloca que os pesos das ADs deveriam ser maiores que as APs, por estamos em um outro cenário, o online, e uma diz que os pesos deveriam ser iguais. É importante salientar que a docente que afirma que o peso deveria se colocar maior no online também é a que alega ser o avaliar presencial mais fácil que o online. Isto nos mostra uma visão incoerente em sua fala, falta subsídios que a assegurem que avaliar a aprendizagem online também pode ser tão ou mais fácil que no presencial, ficando o aspecto formativo essencial para esta mudança paradigmática, não apenas na concepção, mas principalmente na prática. Tal realidade também se mostra com a docente que diz que os pesos

deveriam ser ao menos iguais, o que não seria diferença alguma, uma vez que afirma que avalia tanto no presencial como no online da mesma forma, mostrando não compreender ainda as singularidades e especificidades do online,

Já as duas restantes colocam a questão do peso maior na prova presencial, uma alegando de maneira incerta garantir uma qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, outra trazendo a ideia de ligação entre os dois momentos, onde se o aluno nada fizesse no virtual não pudesse ter nota máxima, mesmo tendo garantido pontuação total do momento presencial. Contudo, esta última ideia já é realidade, o que falta é uma associação no sentido que se o aluno não participar do virtual em nenhum momento avaliativo não ter direito a realizar a prova presencial, esta sim seria uma mudança que pudesse alterar este ciclo de transposição das práticas avaliativas do presencial no online, tendo a prova presencial como principal e definidor da aprovação ou não do aluno na modalidade online.

A segunda subcategoria referente a “Proposta Avaliativa Interativa da disciplina” são **Papéis dos Sujeitos** que se trata da visão dos professores acerca dos papéis designados na proposta avaliativa interativa para os todos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Neste âmbito, a sujeito 1 coloca que a disciplina é cursada de modo totalmente online, com ausência de aulas presenciais e de tutores presenciais, sendo uma especificidade da disciplina Educação a Distância. Contudo, salienta que há avaliações presenciais e a distância, sendo que os critérios avaliativos são elaborados pelo coordenador da disciplina e discutidos com as docentes, que repassam para os discentes.

Quanto a fala da sujeita 2 é colocado que na prática são as docentes que tem o papel de avaliar a aprendizagem dos alunos na disciplina, seja no virtual ou as provas presenciais. O coordenador da disciplina é a espinha dorsal da disciplina e responsável por criar as provas, as atividades e critérios avaliativos, sempre deixando aberto a modificações e negociações com as docentes. No que tange especificamente as provas presenciais, que ao olhar dela é de grande relevância tal momento, a coordenação prepara as mesmas, define se será com ou sem consulta e, repassa as docentes para que possam dar suas considerações, antes do envio da versão final ao CEDERJ para reprodução para os alunos. Após isto, os critérios são elaborados pelo coordenador da disciplina e as docentes corrigem as provas em cima dos mesmos. Salienta que houve uma mudança da prova ser sem consulta neste semestre, diferente dos demais, mas que não houve esclarecimento do motivo da mudança pelo coordenador da disciplina.

Tratando-se ainda dos **Papéis dos sujeitos** na “Proposta Avaliativa Interativa da disciplina” a sujeita 3 que a estrutura da disciplina, desde como os conteúdos serão dispostos como a concretização da avaliação da aprendizagem, critérios e sua dinâmica, é papel do

coordenador da disciplina. Contudo, ele dispõe a validação da equipe docente que ministra a disciplina junto a ele, o que é uma atitude essencial ao olhar desta, para que possam dar conta de avaliar a aprendizagem e tirar as dúvidas dos alunos no AVA de maneira consciente e embasada no que foi decidido pelo grupo. Contudo, em outro extrato de sua fala contradiz ao falar de um instrumento avaliativo específico, a prova presencial, alegando ser esta, papel apenas do coordenador e que elas não têm acesso, pois ele elabora e envia a Coordenação do Consórcio CEDERJ/UERJ, a qual repassar a tutoria para aplicação presencial com os alunos no polo. A elas competem apenas ir buscar as provas, depois de aplicadas, na UERJ, para correção e devolver a posteriori para a instituição, e claro, colocar as notas dos alunos no AVA com seus devidos feedbacks. Nesta disciplina os momentos de avaliação presencial é apenas prova.

Assim, as docentes têm o papel de orientar a criação da proposta avaliativa e buscar prever ruídos que possam existir dos critérios construídos pela equipe, uma vez que os alunos não participam deste momento. Na prática, enfatiza que são as docentes que tem papel de corrigir e orientar as atividades avaliativas e o coordenador da disciplina de elaborar a proposta, acompanhar no AVA junto às docentes e intervir quando necessário neste espaço, quando os alunos não conseguem compreender mesmo com os esclarecimentos dados pelas docentes.

A sujeita 4 aborda que cada professor, que ela mesma denomina tutor virtual, ao contrário do Coordenador da disciplina, que as denominam por docentes, é que tem a responsabilidade de avaliar a aprendizagem dos alunos de seus polos respectivos. Coloca que os tutores presenciais são os que tem papel de aplicação das provas presenciais, mas elas que corrigem e dão os feedbacks. Se por algum motivo um aluno discordar da nota, mesmo com o feedback dado por elas, as docentes levam o caso para o coordenador do curso, que dará seu aval resolutivo. Entretanto, na prática mesmo, a avaliação da aprendizagem dos alunos é realizada pelas docentes.

De forma ratificar os pontos mais significativos nesta subcategoria escolhemos alguns extratos de falas das sujeitas 1 (Apêndice I1, extrato 5), 3 (Apêndice I3, extrato 6), e 4 (Apêndice I4, extrato 2).

Concluimos quanto a subcategoria **Papéis dos Sujeitos** na Proposta avaliativa interativa da disciplina, que há papéis diferenciados entre os sujeitos envolvidos. Duas das docentes salientam bem a questão de que na prática a avaliação da aprendizagem dos alunos é realizada pelas professoras virtuais, sejam das atividades realizadas no âmbito do online quanto das provas presenciais. Uma das docentes chega a falar que o curso da disciplina se concretiza totalmente online por não ter nenhuma interação presencial das docentes e coordenador da disciplina com os alunos. Em contrapartida, o mesmo não é o que ocorre com a avaliação da

aprendizagem, que precisa por lei ocorrer também no presencial e com maior peso neste, desconsiderando ao nosso olhar a riqueza das interações e atividades colaborativas realizadas nesta disciplina por professoras, coordenador da disciplina e alunos.

O papel atribuído por todas as docentes ao coordenador da disciplina foi da figura do orquestrador do percurso de aprendizagem criando as atividades avaliativas virtuais, entretanto, colocam que esta criação é disposta a coautoria das docentes, as quais podem dar suas contribuições, inclusive na elaboração das provas presenciais. Apenas uma docente coloca que a prova presencial é algo de responsabilidade exclusiva do coordenador da disciplina e que só tem acesso a mesma no momento após a aplicação para realizar a correção e dar os devidos feedbacks aos alunos no AVA.

Portanto, o coordenador da disciplina tem o papel de criar os elementos que farão parte do delinear avaliativo da disciplina, as docentes são as colaboradoras do delinear da avaliação, mas são as responsáveis práticas pelo processo de avaliar a aprendizagem dos discentes, seja das atividades online, seja da prova presencial. O tutor presencial aplica as provas presenciais enviadas pelo Coordenador ao Consórcio CEDERJ, após diálogo com as docentes. E, após a aplicação das provas presenciais as docentes precisam ir na UERJ buscarem as provas para correção, feedback aos docentes de notas no AVA e depois de devolverem as mesmas a instituição para arquivamento. O coordenador tem o papel também de auxiliar na resolução de casos de alunos que contestem a nota, trabalhando junto as docentes no esclarecimento dos alunos nos pontos que não concordaram da correção das professoras.

Mesmo cada um dos sujeitos de aprendizagem tendo seus papéis, percebemos que o trabalho se coloca de maneira colaborativa para a avaliação da aprendizagem dos alunos, pois tanto as docentes como o coordenador da disciplina estão em constante diálogo, tanto nos momentos de retorno das atividades virtuais realizadas, quanto do feedback dado acerca das provas presenciais. O tutor presencial, neste contexto, é apenas um mero executor da aplicação, que não tem papel interativo com nenhum membro da equipe da disciplina, esta disciplina, especificamente, não tem tutor presencial por opção. Isto é um fato salientado por uma das docentes e pelo coordenador da disciplina, em sua entrevista, o qual abordamos posteriormente e levantaremos na análise do caso os pontos positivos e negativos referentes a esta questão, de maneira a considerar os diversos pontos de vista: coordenador da disciplina, professor, da pesquisadora e reflexos para os alunos.

Considerando da categoria “Proposta avaliativa Interativa da Disciplina”, temos terceira subcategoria denominada **Participação dos alunos**, que aborda a visão dos docentes quanto à participação dos discentes na proposta avaliativa interativa da disciplina.

Esta subcategoria foi de resposta muito breve, e neste sentido, abordaremos as falas dos sujeitos na sequência: Sujeita 1: coloca que os alunos não participaram da criação da proposta, e apenas os docentes junto ao coordenador do curso o fizeram; Sujeita 2: não salientou sobre este ponto na entrevista. Sujeita 3: pontua que tanto o coordenador como as docentes incentivam os alunos no decorrer da disciplina a darem suas contribuições na proposta avaliativa, e portanto, consideram as singularidades dos alunos e suas necessidades de aprendizagem que aparecem no decorrer do percurso; Sujeita 4: Coloca que os alunos não participaram da proposta avaliativa da disciplina e supõe que tal questão não faça parte do plano de Curso do CEDERJ/UERJ.

A participação dos alunos na Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina foi considerada por 2 docentes como fator que não se concretizou, sendo apenas a docente 3 a dizer que há um estímulo da participação dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, no intuito de poderem contribuir pontuando suas necessidades de aprendizagem e sugestões de melhoria da proposta.

Compreendemos que o olhar sobre a participação dos alunos não foi visualizado pelas docentes de maneira unívoca, e que os alunos não foram explicitamente convidados a participar da construção da proposta avaliativa, visto que na primeira semana da disciplina havia dois documentos à contemplação do aluno: Cronograma da disciplina e Critérios de avaliação da participação”.

Apesar do coordenador da disciplina e as docentes se colocarem sempre abertos a escutar os alunos e a rever os caminhos pensados na proposta avaliativa em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, obstáculos e sugestões dos alunos no percurso, não há de maneira explícita no AVA o convite aos alunos darem suas sugestões para tal proposta ou que dessem sua confirmação de aceitar ou não a mesma, como se faz sempre denominando de contrato didático da disciplina. Havia um fórum de boas-vindas, tira dúvidas e do cafezinho, formas convidativas a interatividade do aluno no AVA, contudo, não vimos o convite neste iniciar. Em contrapartida, dentro do caminhar da disciplina, os alunos contestaram alguns elementos das avaliações a distância no AVA, e os professores e coordenador da disciplina sempre buscaram dar feedback a respeito e, considerar o ponto de vista do aluno, quando se tinha coerência o que o aluno estava colocando enquanto reclamação.

De tal forma, entendemos que apesar de não se ter este convite de maneira explícita a participação do aluno na proposta apresentada no iniciar da disciplina, há em todo o momento o convite do aluno ser autor, coautor, colocar-se nas discussões do AVA e abertura ao diálogo em todos os sentidos, não sendo uma proposta avaliativa engessada em si, mas reconsiderada

no percurso, e assim, a proposta se redesenha junto ao desenho didático, que discutiremos na próxima categoria. Contudo, temos que salientar que esta modificação da proposta, ou seja, participação efetiva do aluno na proposta, não acontece, pois os discentes não são chamados a colocar suas considerações sobre a mesma no início da disciplina.

Há um grande nível de participação dos discentes no percurso da proposta da disciplina de maneira indireta, uma vez que as docentes e o coordenador da disciplina dialogam via AVA, Whats´app, e-mail, encontros presenciais, telefone e outros meios, quase que diária e continuamente, sobre o caminhar da disciplina e o que é possível ser feito para contribuir para uma aprendizagem significativa do aluno durante todo processo de ensino e aprendizagem, a partir da leitura que eles fazem do processo de ensino e aprendizagem. Se há algo que não está sendo efetivo para tal, no olhar do grupo de docentes e coordenador da disciplina, logo o processo e a(s) atividade(s) subsequente(s) são repensadas, são criados materiais de apoio para esclarecimentos por estes sujeitos, de modo a dar conta das necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, considerando-os assim como sujeito central na proposta avaliativa da disciplina Educação a Distância.

A penúltima subcategoria relativa a Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina foi **Inovação da Proposta Avaliativa**, que traz à baila a opinião dos docentes no que tange a proposta avaliativa da disciplina no sentido de sua inovação.

É colocado pela sujeita 1 que a não considera, em termos de experiência pessoal, a proposta como inovadora, pois vivenciou isto em outras disciplinas como aluna, uma vez que teve bons formadores que a fizeram vivenciar esta proposta de avaliação da aprendizagem ancorada na interatividade. Entretanto, fala que no contexto CEDERJ, apesar de não saber como é a proposta das outras disciplinas, acredita que não é dessa forma, e, portanto, seria inovadora por esta prática se concretizar em nível de graduação, o que não é uma realidade da maioria dos cursos.

A proposta é considerada inovadora pela sujeita 2, tanto para sua aprendizagem, pois pontuou que trabalhou com interfaces que nunca havia experienciado, como a Wiki, e além disto, cita que foi um processo de descoberta, tanto para ela como para os alunos, de possibilidades de interagir nas interfaces do AVA. Considera que os alunos também a percebem como uma proposta inovadora e tal motivo também é pela vivência da interatividade como centro de uma proposta avaliativa online.

A sujeita 3 compreende que a proposta é inovadora, mas que não se restringe a esta disciplina por ser um ideal buscado pela Educação, seja em que modalidade se concretize, do aluno construir conhecimento e também de forma colaborativa, aproveitando os benefícios que

emergem com a internet. Traz que procurou estimular a interação e a criação colaborativa entre os alunos, desde exemplos como que os alunos não entregassem a atividade individual, se a proposta era em dupla, enfatizando que nem sempre eles entendiam o que significava a proposta avaliativa interativa online.

Em seu olhar, isto foi uma experiência de aprendizagem, pois a partir das mediações realizadas no percurso, com foco em consolidar o objetivo da interatividade na disciplina, percebe que foi também de suma relevância para o aprendizado dos discentes. Contudo, coloca que é preciso detalhar melhor para os alunos todo o processo de atividades, critérios, de modo que facilite tal compreensão da proposta avaliativa com centro na interatividade.

Enquanto colocação final acerca inovação da proposta avaliativa interativa da disciplina, a sujeita 4 coloca que a avaliação da aprendizagem ancorada na interatividade é diferenciada e interessante, pois se faz com que o aluno interaja por diferentes interfaces como Wiki, Chat, e apesar de ter tido experiência como discente em outros cursos, não vivenciou uma proposta como esta. Assim, não foca em inovação em sua colocação para caracterizar a proposta avaliativa por acreditar que devem ter outros profissionais que trabalham de tal maneira. Como aluna na própria disciplina teve experiência de vivenciar a proposta interativa, o que chega a mencionar que não é interativa por estar tão imersa no contexto. Contudo, logo a seguir em sua fala, quando se remete a aluna de outros cursos salienta que nunca viveu algo como esta proposta interativa de avaliação da aprendizagem.

Como forma de trazer sempre as falas das docentes sobre a subcategoria debatida, escolhemos os extratos das falas das sujeitas 2 (Apêndice I2, extrato 2), e 4 (Apêndice I4, extrato 3), para representar esta discussão. Analisando o olhar das docentes percebemos que há uma discrepância no sentido de considerar a mesma inovadora, pois quando abordam tais questões trazem sentidos diferenciados, tanto para si como para os alunos. De tal forma, 3 sujeitas acreditam ser inovadora a proposta avaliativa e apenas 1 usa o termo diferente e interessante para denominar a mesma. Salientamos que apesar de divergirem quanto a questão da inovação ser apenas para o contexto do CEDERJ ou não, ser pessoalmente uma experiência formativa para si quanto a utilização das potencialidades do AVA como espaço de construção de aprendizagem significativa pela interatividade, por não ter vivenciado ainda uma experiência como esta, ou pelo uso diferente entre inovação e diferente, vemos que no olhar geral todas concordam no sentido que houve um elemento novo e um contributo para formação e aprendizagem significativa dos alunos.

Consideramos tal proposta de avaliação da aprendizagem interativa como inovadora, visto que a maioria dos cursos no cenário brasileiro estarem transpondo práticas tradicionais do

presencial para o online, sendo este mais repositório que espaço de construção, de autoria, coautoria, de comunicação efetiva entre os sujeitos de aprendizagem, e principalmente, não sendo espaço de aprendizagem significativa por meio das interfaces do AVA, foco este que deve ser elemento central em qualquer processo de ensino de aprendizagem e modalidade. Tal realidade foi rica de interatividade, colaboração, cooperação, autoria, coautoria, mediação pedagógica online constante, avaliação da aprendizagem efetiva e centrada no qualitativo, bem como foi perceptível para todos os sujeitos envolvidos, ao final do percurso de aprendizagem, a representação positiva da proposta avaliativa em sua aprendizagem e formação enquanto profissionais.

Como última subcategoria ao debate da categoria “Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina”, temos a **Avaliação da Proposta Avaliativa**, a qual retrata como as docentes avaliam a concretização da proposta avaliativa da disciplina, ou seja, como realmente se concretizou para além do planejado pelo grupo.

O sujeito 1 inicia destacou o desafio que é concretizar uma proposta interativa no modelo CEDERJ de educar de massa, com 350 alunos em uma plataforma. Apesar disto, considera gratificante o trabalho, por valorizar muito a formação em Pedagogia, pois os discentes precisam ter uma boa formação com qualidade e não desmerecida perante a modalidade presencial. Buscam para tal, embasar o processo de ensino e aprendizagem na Pedagogia Freireana e valorizar a formação online com qualidade em todos os aspectos. Desabafa que os alunos têm concepções de EAD como de estudo solitário, que se voltam para pessoas que trabalham e não tem tempo, e de fato é, mas não significa que não tenha que ser de qualidade. Trabalhamos no sentido de desmistificar isso, mostrar ao aluno que precisam dedicar tempo para acessar a plataforma, porque a formação e a EAD fazem parte do curso de Pedagogia. Então, a nossa proposta interativa vem como uma proposta política.

A docente 1 considera como pontos que ocorreram de maneira positiva da proposta o feedback dos alunos, uma vez que percebeu pela fala dos alunos, a valorização que eles apresentaram por se sentirem acompanhados em todo o processo de ensino e aprendizagem de maneira qualitativa, olhar este compartivo às demais disciplinas cursadas ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD CEDERJ/UERJ. O aspecto negativo salientado é que o fato de terem buscado implementar com muito afinco uma proposta processual de ensino e aprendizagem online, o que considera uma mudança de paradigma implementar esta proposta avaliativa interativa, rica, complexa, contudo, em um modelo engessado e voltado para massificação, que possui um quantitativo enorme de alunos e onde as docentes só tem 10 horas

semanais para dar conta deste trabalho. Ao seu olhar, faz-se necessário um esforço imenso para dar conta desta proposta para a docência neste contexto.

Quanto ao olhar da sujeita 2 acerca de como avalia a proposta avaliativa interativa na prática do curso, pontua como aspecto positivo os alunos terem percebido na interface Wiki que podiam perceber o trabalho do outro e auxiliar com sugestões para melhoria. Isto nos mostra que a colaboração e cooperação foi um elemento presente e considerado pelos discentes como forma de auxiliar em seu processo de aprendizagem, não tendo a figura das docentes como central na elaboração das atividades online. Como aspecto negativo fala da interface fórum de discussão ficar aberta por tempo indefinido, o que considera cansativo para a docência acompanhar. Salienta que se deveria ter um tempo para que as participações no fórum fossem válidas para os alunos e que poderia ter um outro ambiente para conversa entre eles, trocas de informação, e propõe neste sentido que deveria se falar sobre um determinado assunto e os alunos de maneira fundamentada com leitura básica realizar as réplicas e tréplicas, colocando algo novo sobre o assunto dialogado.

A docente 3 avalia a proposta interativa com maior carga nos pontos positivos do que negativos, e assim, inicia a fala pelos negativos colocando que o Moodle poderia ter ferramentas que auxiliasse as docentes a acompanhar as interações dos alunos, como na Wiki por exemplo, para que conseguíssemos acompanhar as versões com mais clareza, talvez arrumando de maneira aninhada. Isto se coloca, pois o volume de alunos e de interações dos mesmos quando maior é mais difícil acompanhar a discussão, contudo isto para ela é um problema de todas as frentes educacionais, e o aluno acaba perdendo no sentido do não solicitar o feedback, se não for interessado. Além disto, coloca que a interface chat poderia ter sido utilizada, uma vez que é uma interface simples para tirar dúvidas, e se o aluno passa sem ter esta experiência do uso ele terá este déficit em sua formação.

Como ponto positivo temos o desenho didático, que favorece ao aluno diversos modos de interação, pois no online é sempre uma surpresa o que o aluno irá encontrar, o que difere do presencial, que ele sabe bem. Assim, em uma graduação, de acordo com a sujeita 3, ele precisa vivenciar, ter exemplos de melhores práticas para que possa ser mais exigente nos cursos que realiza bem como no futuro como profissional, não caminhando para uma ação de tutoria reativa, pois ele conhece outras possibilidades de trabalho. A graduação é espaço mesmo de o aluno ter experiências, e esta disciplina traz esta oportunidade de pensar fora da caixinha. As atividades são sempre repensadas de modo a considerar o que os alunos devem se expressa, melhorar e ter experiências diversas. Além disto, os alunos, no momento final da disciplina, dão feedback da proposta e sugestões, demonstrando que gostaram da mesma e que se sentiram

acolhidos em todo o processo, o que só mostra que as docentes estão desenvolvendo um trabalho no caminho coerente e construtivo ao aluno.

Como última fala da subcategoria Avaliação da Proposta Avaliativa, que se insere na categoria Proposta Interativa da disciplina, a sujeita 4 fala que há aspectos mais positivos que negativos. Fala-nos que a proposta avaliativa é bastante positiva, pois força entre aspas o aluno a interagir, sendo muito boa e gratificante, tanto para o professor como para o aluno. No que tange ao aspecto negativo coloca que o trabalho é centrado na interatividade, do aprender pela interatividade, os fóruns deveriam todos serem pontuados para que os alunos pudessem aprender o que está posto na interface. Esta preocupação se coloca quando a sujeita 4 diz enfatiza que se aluno não participa no online, ele pode fazer a prova e ser aprovado, e neste caso, ela não terá subsídios para saber se o aluno apenas passou pela disciplina ou se aprendeu realmente, agregou conhecimentos. Portanto, ao olhar dela, se é pregado uma disciplina com interatividade eu preciso considerar como nota virtual esta presença. Como falas que expressem a visão das sujeitas da subcategoria frisamos nas professoras 1 (Apêndice I1, extrato 6), e 3 (Apêndice I3, extrato 7).

Vemos a partir das falas, de maneira holística, que a Avaliação da Proposta da Disciplina foi considerada pelas docentes de maneira positiva por incentivar o aluno a interatividade, a colaboração, a vivenciar na graduação uma experiência rica no que tange a atuação docente no online, que faz os alunos pensarem em outras possibilidades no online, o que não é uma prática de outras disciplinas do próprio curso de Pedagogia EAD da CEDERJ/UERJ na fala das mesmas, e isto se explicita na fala dos alunos. Uma docente coloca que esta é uma proposta de mudança de paradigma e que vem como uma proposta política, mas fica evidente ao nosso olhar que é uma proposta da disciplina e não do curso como um todo.

Assim, apesar de termos visto que para o professor e aluno foi uma proposta avaliativa online bastante rica, não apenas no sentido da aprendizagem do aluno, dele se sentir acompanhado pela docência ao longo da disciplina e de aprender colaborativamente com os pares, mas do docente que sente gratificado por ver que os alunos estão interagindo realmente e buscando aprender de maneira significativa, usando as interfaces e enfrentando as dificuldades de construir conhecimento de maneira autoral, interativa e colaborativa.

É para as docentes desafiador concretizar uma proposta avaliativa interativa e qualitativa destas de avaliar a aprendizagem do aluno online no universo num curso que coloca 300 alunos em uma disciplina no AVA, ou seja, num contexto que elas próprias denominam de massa do consórcio. Além disto, elas todas trazem como é trabalhoso realizar tal acompanhamento, mas que se esforçam ao máximo para conseguir alcançar os objetivos de fazer o aluno aprender o

que é interatividade e que no online ela é essencial para que os alunos aprendam de maneira significativa. É válido enfatizar também aspectos formativos das docentes, pois elas mostram dificuldades de avaliar a Wiki, por sua quantidade de versões e alunos, pontuam que não conseguem dar feedback a todos nesta interface, que foi um processo complicado trabalhar com esta interface. Por fim, coadunamos com algumas sugestões das docentes, sendo uma delas de todos os fóruns serem avaliativos e, que a interface chat deveria ter sido utilizada na disciplina, o que realmente procede, pois nem todos os fóruns foram avaliativos e o chat não foi utilizado.

Apenas a sugestão da sujeita 3 de ter um outro espaço de comunicação entre os alunos em que haveria espaço de diálogo, réplicas, tréplicas e criação de novos conhecimentos do assunto abordado, contudo, isto já é algo que faz parte da disciplina. A mesma ainda coloca que os fóruns deveriam ter tempo de participação e não ficar aberto continuamente, entretanto, coadunamos com o olhar ao respeito do tempo da aprendizagem do aluno, que é diferente, e assim, apesar de mais trabalhoso as docentes revisitarem tais fóruns com tantos alunos, tal prática da proposta dos fóruns abertos mostra o respeito aos estilos e tempos dos alunos.

Assim, concluimos nossa visão da categoria “Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina” realizando o imbricar desta com as respectivas subcategorias. Entendemos que para a Proposta avaliativa ocorre a partir da Criação da Proposta (subcategoria 1): como um trabalho que é colaborativo, proposto pelo coordenador da disciplina e discutido com a equipe docente antes do iniciar da disciplina e ao longo da mesma; reflete em Papéis dos Sujeitos (subcategoria 2): uma vez que o coordenador da disciplina orchestra o percurso de todas as atividades avaliativas com a contribuição das docentes, os tutores aplicam as provas presenciais, mas na prática que avalia a aprendizagem dos alunos seja a distância ou provas presenciais são as docentes, tendo assim cada um papel importante neste processo avaliativo interativo; incentiva a Participação dos discentes (subcategoria 3): e este incentivo mesmo que não aconteça de modo direto como convite ao aluno contribuir inicialmente com a proposta, o aluno é colocado para ser autor, coautor, participar do debate, e assim, suas contribuições ao longo do percurso refazem a proposta avaliativa interativa da disciplina, que não é fechada e se vai se modificando de acordo com as percepções das respostas dadas no processo de ensino e aprendizagem pelos discentes; é associada a Inovação da Proposta Avaliativa (subcategoria 4): sendo quase um consenso este olhar, seja para o contexto do CEDERJ ou para aprendizagem e formação do professor, sendo uma proposta rica, complexa, trabalhosa para a docência, mas que com certeza ao olhar das docentes contribui para a aprendizagem significativa do aluno no online; e, por fim, tal Proposta de Avaliação Interativa é baseada na Avaliação da Proposta Avaliativa (subcategoria 5): onde vimos que as docentes consideraram com supremacia no aspecto

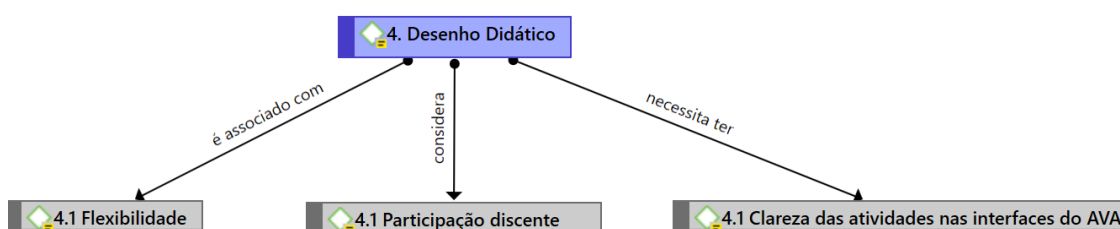
positivo no sentido que a interatividade, a colaboração e tal vivência na graduação desta experiência é um processo rico formativo para o aluno enquanto futuro profissional, e que isto é visto e enfatizado por eles em suas falas ao final da disciplina.

De tal modo, as lacunas e pontos negativos que as docentes trouxeram em suas falas de ser um trabalho árduo, do aluno nem sempre entender a proposta por ser nova no curso para ele, do chat dever ter sido utilizado, do fórum de discussão ser aberto e ponto de avaliação contínua, da Wiki ser difícil de acompanhar suas versões e dar o feedback aos alunos, enfim, são repensados pela equipe para que em próximo semestre se busque realizar adaptações na proposta. Isto visa contribuir com a aprendizagem do aluno, aprimorando-se assim continuamente a proposta avaliativa interativa da aprendizagem dos alunos e das aprendizagens dos professores e coordenador da disciplina, no processo de construção colaborativa semestral da mesma.

Categoria 4- Desenho Didático

A presente categoria se remete a elaboração do Desenho didático da disciplina e a forma como os sujeitos do processo de ensino aprendizagem online estavam envolvidos, que são: coordenador, docentes e discentes, ao olhar das docentes da disciplina Educação a Distância. Observemos como as concepções das professoras se retrata na rede abaixo:

Figura 48- Categoria 4-Desenho Didático e Subcategorias



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Esta categoria é formada por 3 subcategorias, sendo a primeira, denominada **Flexibilidade**, esta se trata de como as docentes perceberam a questão no que se refere ao Desenho Didático da disciplina. Na entrevista apenas as docentes 1 e 3 colocaram sobre este quesito, o que também foi foco do Grupo Focal, pelo fato das demais não terem falado e buscamos compreender lacunas das falas ou simplesmente a compreensão ou reelaboração das diversas concepções tratadas.

O desenho didático da disciplina é algo que pode ou não ser alterado em virtude de cada turma, pois cada uma apresenta desafio novo para a docência online, segundo a Sujeita 1. Geralmente, antes de iniciar a disciplina, as docentes debatem e acordam os pontos que precisam ser alterados, não sendo uma regra a alteração do desenho didático apenas neste início, podendo acontecer no andamento do processo de ensino e aprendizagem em detrimento da resposta dos alunos a como o mesmo foi desenhado pela equipe.

Em relação a fala da Sujeita 3 sobre a Flexibilidade do desenho didático em consideração a participação do aluno, a docente fala que a criação e reelaboração da proposta avaliativa e, por conseguinte, do desenho didático, ocorre no decorrer da disciplina, sendo um constante do trabalho tais momentos de diálogo entre a equipe. Escolhemos a fala da docente 1 (Apêndice I1, extrato 7), para ilustrar a subcategoria tratada.

Compreendemos, que as falas das professoras coadunam no sentido de ser flexível o desenho didático da disciplina, onde a equipe em constante diálogo anterior ao iniciar e decorrer da disciplina, alteram ou não o mesmo em virtude de suas percepções do processo de ensino e aprendizagem. De tal modo, é visível a relação da categoria anterior, Proposta Avaliativa Interativa, com a atual, Desenho Didático, que é seu reflexo na prática, e que há flexibilidade (subcategoria), adaptabilidade em consonância com as necessidades de cada turma e as singularidades de cada semestre, sendo assim, uma Proposta Avaliativa Interativa e um Desenho Didático Flexível, mas dialogados, construindo entre as docentes e o coordenador da disciplina antenados com o caminhar dos alunos na disciplina, ou seja, dos sujeitos centrais do processo de ensino e aprendizagem

Considerando a visão das professoras sobre os alunos e sua contribuição no desenho didático da disciplina, a segunda e última subcategoria **Participação Discente** traz este elemento, na categoria “Desenho Didático”. Novamente, no quesito tratado nesta subcategoria, apenas as docentes 1 e 3 salientaram sua visão a respeito. Acerca disto, no momento que tratarmos do Grupo focal retomaremos esta questão, como forma de perceber se as demais apresentam sua visão sobre, abstém-se de abordar o assunto novamente, coaduna com a visão das demais que pontuaram algo ou reelabora a fala já salientada.

A sujeita 1 nos diz que busca a participação do aluno na construção conjunta do Desenho Didático da disciplina, que busca construir os conteúdos junto com os alunos. Menciona que na atividade na segunda atividade a distância (AD2) foi solicitado aos discentes que enviassem por e-mail ao coordenador da disciplina sugestões de Interatividade que eles mais acharam relevantes nas discussões que tiveram no AVA. A discente coloca que não sabe ao certo se os alunos enviaram, pois não houve ainda o momento de discussão final sobre o processo da

disciplina, uma vez que estão ainda no momento da entrevista em fase de finalização da disciplina. Entretanto, considera esta atividade como de abordagem somativa e, que é uma forma de avaliar o desenho didático elaborado pelo grupo para seu aprimoramento para o próximo semestre, caso os alunos tenham dado este feedback.

Colocando que houve na disciplina diversos tipos de atividades e, segundo a sujeita 3, foi buscado incorporar as sugestões dos alunos no desenho didático da disciplina, quando os mesmos eram vistos pelo grupo como favoráveis à aprendizagem do aluno. Salientou que o desenho didático da disciplina oportuniza ao aluno conhecer outras formas de interação, e por tal isto algo percebido de forma construtiva para a formação do aluno. Isto se materializa na escrita dos alunos à docente tanto que na prova final quanto nas interfaces do AVA dos pontos que eles gostaram ou não, bem como sugestões de melhorias, o que só mostra como eles se sente acolhidos e reflete que o trabalho está se dando de maneira positiva.

Do mesmo modo que a Sujeita 1, comentou acerca da AD2, a atividade de sugestões de interatividade a ser enviada ao e-mail do coordenador, e reflete que é muito interessante tal prática e acredita que os alunos enviaram às sugestões. Percebe tal atividade como uma avaliação somativa, no intuito de de auxiliar na melhoria do desenho didático e na prática das docentes, e também como um prognóstico do aprender do aluno e das dificuldades a serem refletidas pelas docentes, em seu trabalho de metacognição e futuras atuações.

Representando esta subcategoria, Participação Discente, imersa na categoria Desenho Didático, escolhemos retalhos de falas da sujeita 3 (Apêndice I3, extrato 8).

Ambas as docentes percebem que os alunos são partícipes do Desenho Didático da Disciplina. A professora 1 salientou a construção colaborativa dos alunos nos conteúdos da disciplina Educação a Distância, e isto realmente ocorreu, pois havia um espaço no AVA denominado “Midiateca” que convidava os alunos a compartilharem materiais que auxiliassem a construção dos conhecimentos de cada uma das três unidades de aprendizagem da disciplina. Muitos foram os discentes que participaram, sendo este um rico espaço de trocas, compartilhamento e aprofundamento dos conhecimentos construídos com a colaboração dos pares e mediação pedagógica dos docentes e coordenador da disciplina, que sempre buscava lincar o compartilhamento e de que forma contribuía com a discussão na disciplina.

Além disto, foi de consenso das docentes, que a AD2 instigava os alunos a darem suas opiniões sobre as sugestões de interatividade que seus amigos elencaram no AVA e, que acharam mais pertinentes, para o e-mail do coordenador da disciplina, foi uma atividade de rico teor avaliativo do desenho didático. Primeiramente, porque tinha um caráter somativo, de perceber como os alunos vislumbraram o desenho didático da disciplina, pois o conceito de

interatividade e sua construção perpassou toda a mesma. E prognóstico, no sentido de auxiliar as docentes nos pontos que não foram vistos pelos alunos como contributo a construção de sua aprendizagem.

Portanto, a participação discente se deu no desenho didático de maneira aberta, em todo o processo de ensino e aprendizagem e foi elemento utilizado pela equipe no decorrer da disciplina como forma de alternar o desenho para que potencializasse não apenas a interatividade e aprender colaborativo, mas principalmente o processo de construção de aprendizagem dos discentes.

Tratando-se da última subcategoria, que é denominada de **Clareza das Atividades nas Interfaces do AVA**, refere-se a visão de apenas da sujeita 3 acerca da participação dos alunos na construção do desenho didático da disciplina ela enfatiza que não focavam no uso do fórum, mas o desenho didático foi aprimorado, ficando mais claro a medida dos semestres.

Apesar de o assunto só ter sido tratado na entrevista por esta sujeita, é de grandiosa relevância ser debatido, e o foi no momento do Grupo Focal que realizamos a análise a posteriori. O desenho didático do curso se materializa efetivamente se o discente consegue compreender as atividades de cunho avaliativo online que estão sendo propostas. Portanto, a clareza das atividades está associada diretamente pela docente a ausência ou presença de dificuldades no processo de avaliação da aprendizagem do discente no online, a qual retrata que não teve neste semestre. Podemos associar esta ausência de dificuldades na avaliação da professora em avaliar a aprendizagem dos alunos nas atividades online por se ter buscado pelo grupo das docentes e coordenador da disciplina, realinhar o desenho didático a partir das experiências anteriores, buscando aclarar o mesmo como feedback das respostas dadas pelos alunos.

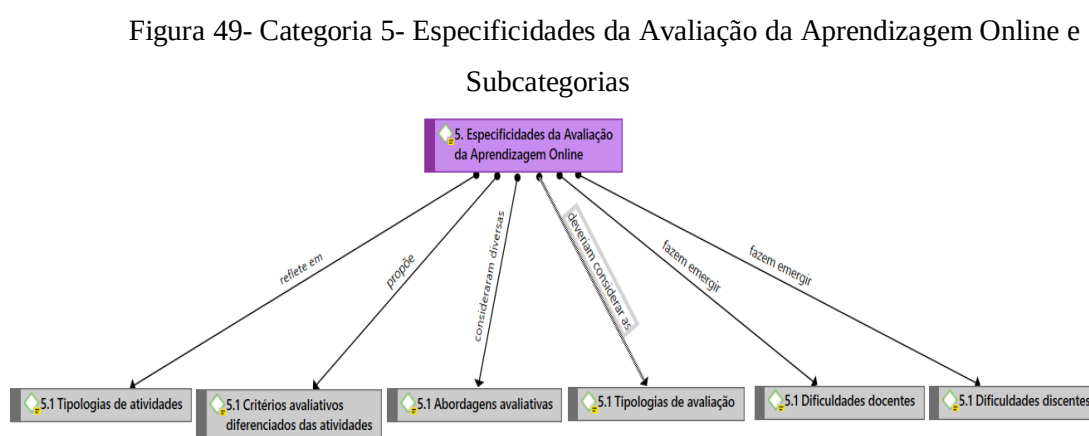
Portanto, podemos perceber que há sim uma relação direta da Clareza das atividades nas interfaces do AVA, ou seja, da forma como o desenho didático se faz apresentável para os discentes, com a concretização da própria proposta avaliativa interativa pelos alunos e docentes. Se o aluno consegue compreender ele vai buscar efetivar, vai interagir e aprender em colaboração, pois nem sempre o mesmo coloca dúvidas, por ter o receio de expor suas dificuldades. Assim, quanto mais compreensível e claras forem as atividades maior, as chances de a interatividade e aprendizagem colaborativa, foco desta proposta avaliativa interativa da aprendizagem no online, concretizada por meio do Desenho Didático, efetivar-se.

Visualizando de forma global a categoria “Desenho Didático” e sua interrelação com as subcategorias correspondentes a este, que a disciplina Educação a Distância tem um Desenho Didático associado com a **Flexibilidade (subcategoria 1)**: a qual se consolida como uma

constante no processo de construção da disciplina, desde antes do seu iniciar, a partir do debate sobre experiências entre semestres anteriores do Desenho didático, bem como pode haver flexibilidade no meio da disciplina, pois o que se leva em consideração são as necessidades das turmas, dos alunos, do semestre, enfim, o desenho didático é flexível, dialogado e contextualizado; considera a Participação Discente (subcategoria 2): que foi colocado como algo realmente que acontece, pois uma docente salienta a construção do aluno no conteúdo didático e outra traz o olhar das falas dos sujeitos no caminhar, quando se via que coaduna com a melhoria da aprendizagem dos alunos, e ao final da disciplina, como forma de melhoria de avaliar o desenho didático da disciplina e ajudar na construção da próxima; e necessita ter Clareza das atividades nas interfaces do AVA (subcategoria 3): uma vez que o discente tendo a compreensão das atividades propostas, seja de cunho individual ou em grupo, e em que interface se der, ele terá maior facilidade de elaborar a mesma, e assim, o desenho didático deverá ser de contínua reelaboração, levando em consideração os feedbacks dos alunos, para que possa estar contribuindo para a interatividade e aprender colaborativo.

Categoria 5- Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online

Esta categoria apresenta como a avaliação da aprendizagem dos discentes foi considerada pelas docentes e concretizada na prática no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina caso. A rede que flui desta e suas subcategorias estão no quadro abaixo:



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Formada por 6 subcategorias, esta categoria é a central por tratar de forma aprofundada sobre nosso objeto de pesquisa, que é a avaliação da aprendizagem dos discentes na Educação Online. Assim, ela expressa esta especificidade do avaliar a aprendizagem online, trazendo

tipologias, abordagens, atividades e seus critérios bem como as dificuldades dos sujeitos nesta proposta de avaliação da aprendizagem interativa.

Como primeira subcategoria temos as **Tipologias de Atividades**, que trata quais os tipos de atividades avaliativas foram propostas nas interfaces do AVA e no polo.

A sujeita 1 colocou que havia dois tipos de atividades, as ADs (Avaliações a Distância), as quais foram em dois momentos (AD1 e AD2), e as APs (Avaliações presenciais), que também eram em 3 momentos (Ap1, Ap2 e Ap3), sendo a última de avaliação final da disciplina. Ela centrou sua fala mais na AD1 e nas APS. A proposta da AD1 foi em duas etapas, sendo a primeira valendo 2 pontos, que era a para a participação no fórum de discussão considerando os níveis de participação¹¹⁰, e 2 pontos do texto colaborativo, que foi uma atividade em dupla, totalizando 4 pontos. A proposta da AD1 foi utilizar o fórum de maneira intensa, pois os alunos não têm a cultura de participar da forma que propomos, e assim, a proposta interativa é lançada com base nas figuras qualitativas de participação, para que os alunos busquem ir se apropriando da proposta.

Em relação a Aps, a docente coloca que são elaboradas pela coordenação, que passa para o tutor, e como as docentes não aplicam e nem tem contato com o tutor presencial, o papel nas APS é orientar no AVA como será este momento, com uma ou duas semanas de antecedência, e posteriormente, corrigir e devolver para a CEDERJ com o feedback escrito, para os alunos irem pegar. Elas têm peso 6 na nota do aluno.

Neste semestre especificamente, segundo a mesma, houve um problema de orientação da prova ser com ou sem consulta, pois na prova estava escrito em uma parte que era com consulta e outra sem, o que gerou insatisfação dos alunos por tal dubiedade de informação. Para a docente as APs não têm relevância para avaliar a aprendizagem dos alunos, se estes não participam das interações online, pois a diferença de quem participa é nítida, uma vez que mostram realmente o que aprenderam a partir dos debates no AVA. Finaliza dizendo que na disciplina as avaliações presenciais só poderiam ser realizadas se tivesse participação online do aluno, fato que afirma não de maneira segura, apenas alegando que não visualizou alunos aprovados apenas realizando as provas presenciais, mesmo esta tendo maior peso. Contudo, sabemos que por lei os alunos são obrigados a irem aos encontros presenciais, mas não temos uma obrigatoriedade do online, o que é uma grande contradição.

¹¹⁰ Tais nomenclaturas de participação do fórum eram baseadas em 3 tipos: interação sem articulação, com articulação e interatividade, cada qual tinha seus critérios como apresentado na figura 37.

A Sujeita 2 coloca que a AD1 trouxe uma proposta com possibilidade tanto de cunho colaborativo, da elaboração do texto em dupla, para que os alunos interagissem entre si e aprendessem uns com os outros, quanto individual, a partir de sua qualidade de participação no fórum. Tal proposta de atividade mostrou ao aluno a importância de ambos os momentos, uma vez que sua pontuação dependia de seu envolvimento, pois na atividade em colaboração teriam a mesma nota da dupla, mas no fórum poderiam divergir de nota segundo a intensidade e qualidade de sua participação.

Acrescenta trazendo que a proposta de atividade da AD2, que foi a Wiki ao seu olhar complementava o fórum de discussão, mas esta atividade última não foi válida como nota virtual, por ter sido acordado pela equipe. Tal fala nos remete a uma dificuldade de avaliar a participação dos alunos nesta interface, e sobre isto apontaremos em categoria adiante.

Acerca da prova presencial a Sujeita 2 coloca o mesmo encaminhamento trazido pela Sujeita 1, acrescentando apenas que as provas são apresentadas as professoras pelo coordenador com seus critérios, antes de ser enviada ao CEDERJ. Diverge apenas por achar a AP um momento necessário e de grande relevância para a aprendizagem do aluno. Quanto a obrigatoriedade de o aluno fazer a prova presencial apenas se tiver interagido no AVA, afirma também com dúvidas, que é preciso esta participação online para que o aluno tenha direito de participar das APs, e nos fala que tem o direito de fazer a prova, mas não pode não ser aprovado, ele precisa participar, e se não o faz fica difícil complementar a nota e passar.

Ainda quanto aos tipos de Atividades, a Sujeita 3 traz de novo nas falas apontadas que haviam atividades online, presencial e a especial, mas que não se tinha avaliação no AVA de maneira oficializada, o que vai de encontro ao que as demais docentes falaram e o que vimos na disciplina no AVA, onde as ADS estavam bem explanadas e com critérios claros. Também faz uma associação entre os momentos de avaliar presencial e online, afirmando que o presencial é apenas uma forma de complementar o que é realizado online, e esta fala foi escolhida da sujeita 3 (Apêndice I3, extrato 9) para representar tal subcategoria.

Visualizamos a importância dada ao avaliar online na fala da Sujeita 3, a qual finaliza fazendo uma crítica da desarticulação das ADs com as Aps, pois ao seu olhar, deveriam ser articulados, mas não é, o que é um problema. Fazer ou não uma atividade virtual não é condição para realização das APs. Este olhar é dissociado do apresentado pelas sujeitas 1 e 2.

A Sujeita 4 adicionada a fala acerca das tipologias de atividades apenas sobre a AD2 e prova presencial. Acerca da primeira diz que o fórum não valeu nota virtual e que teve por objetivo preparar os alunos para a AP2.

Em se tratando da prova presencial, afirma, como a sujeita 2, sua relevância, e afirma que é uma forma de consolidar o conhecimento dos discentes. Coloca que vem de uma formação tradicional, mas que tem ciência que os tempos mudaram e por tal, tenta se adaptar ao mesmo. Salienta que é do tempo que o aluno não podia deixar o professor sem resposta, e que esta interatividade é contestada pelos alunos em relação a prova presencial. Isto acontece porque a disciplina fala em Educação Online, em não concretizar a Pedagogia da transmissão, e acaba fazendo isto nas provas. Mesmo percebendo este olhar dos alunos, ela continua acreditando que é com este instrumento que o aluno vai dizer o que realmente aprendeu, pois, a prova é de forma qualitativa, de livre escrita, elaborada por perguntas abertas, não tendo um teor de reprodução de conhecimento.

Finaliza sua fala dizendo que não sabe como são os critérios do CEDERJ para as provas presenciais em relação a participação online, mas diz que o aluno escolhe o que quer fazer, pois teve aluno que fez AP1 e vai e faz AP3. Como a docente 3 diz que o processo do online e presencial são desarticulados.

Visualizamos na fala das 4 docentes que as atividades avaliativas da disciplina foram divididas em momentos online, denominados AD1 e AD2, e presenciais, Ap1, Ap2 e a Ap3. A AD1 foi composta de uma atividade de cunho individual, fórum, e uma de cunho colaborativo, atividade em dupla. Na AD2 só a Wiki valeu nota e considerou o cunho grupal, apesar de no critério ter esta participação do individual, mas ser de difícil visualização no sentido do progresso do aluno, e por tal, foi criticada a não participação no fórum da AD2 como critério para nota do aluno.

A elaboração e critérios das Aps foram do coordenador, sendo estas construídas considerando o vivenciado na disciplina, visando uma continuidade do vivenciado no AVA. Elas eram aplicadas no polo e corrigidas pelas docentes. As docentes divergiram quanto a associação das ADs com as APS, umas dizendo que os alunos tinham que ter feito alguma AD para ir para a Ap e outras que eles poderiam escolher, e isto fazia com que não tivessem tanto estímulo em interagir no AVA, por saberem que iriam para as Aps, independente de atuação virtual.

Indo para a segunda subcategoria, os **Critérios Avaliativos Diferenciados das Atividades**, esta traz os critérios das Atividades avaliativas propostas nas interfaces do AVA e no polo, as avaliações presenciais. Todas as 4 docentes fizeram pontuações a respeito desta subcategoria.

Em relação ao critério da AD1, que se deu por duas atividades, uma de texto colaborativo realizado fora do AVA e outra de interação no fórum, sobre esta última a Sujeita 1 coloca que

ela foi realizada a partir da qualidade da participação do aluno, que eram realizadas a figura de 3 níveis crescentes de participação: 1-**interação sem articulação**: é quando o aluno vem por uma vez ao fórum e responde ao enunciado apenas. 2-**A interação com articulação**: é colocada como uma ação mediana do aluno, onde fica em um meio termo de burocrática e interativa. Se o aluno realizou mais uma vez a participação no fórum, só que tais contribuições não foram tão significativas para a construção do conceito em um determinado tema, dialoga com os pares, mas em aprofundar, apenas concordando e discordando, sem argumentar. 3- **A colaboração/interatividade**: é quando o aluno entra no fórum e se envolve no debate, apropria-se dos conceitos e conteúdos, faz mais de uma interação e responde a postagem dos colegas.

De tal modo, se o aluno na AD1 participou no fórum de maneira qualitativa, ganha o maior nível de pontuação, mas se entrou e participou de maneira reativa ou mínima, fica com a menor classificação de qualidade de participação.

Em relação a atividade de elaboração do texto em dupla, tinha-se que o aluno poderia realizar fora do AVA, mas que deveria compartilhar a versão preliminar no fórum para as docentes e restante da turma pudessem colaborar para a versão final, com considerações e sugestões. No entanto, a questão de compartilhar no fórum o texto colaborativo, antes do envio da atividade, como sendo um dos elementos de critérios desta atividade, não foi bem compreendida pelos alunos, pois poucos o fizeram. Sendo, mesmo que não oficialmente ao nosso ver uma tentativa de avaliação por pares/coavaliação de uma atividade, mesmo não tendo uma repercussão e entendimento pela turma, foi elemento avaliado por esta docente, que pontuou os que compartilharam a atividade em dupla antes do envio de tarefa.

Relativo a AD2 o critério foi apenas a Wiki valendo 4 pontos, sendo o fórum apenas elemento de debate e preparação para quem iria realizar a AP2. A Wiki foi vista a partir dos critérios de coerência e coesão textual, repetição de ideias e conceitos, se os elementos agregados como vídeos, imagens contribuíram para a construção do conhecimento, ou seja, a autoria deles. No olhar da docente 1, a questão do plágio, que ainda é frequente nos alunos, é pauta central dos critérios, pois os cursistas precisam entender que plágio é ilegal e que ele precisa praticar a autoria, fazendo com que se empodere para a possibilidade de ser autor, que ele pode ousar e ser construtor de conhecimento.

Caminhando a partir do mesmo sentido abordado, a Sujeita 2 coloca que avaliou o fórum pelas classificações de interação sem articulação (quando o comentário era raso sem nada novo), com articulação (quando ao menos dialogava com o outro, mesmo se criação autoral) e colaboração/Interatividade (dialogava com os outros e criava de maneira colaborativa e autoral). A AD2 teve a Wiki valendo 4 pontos e o fórum, que não foi elemento de avaliação.

De acordo com a docente o critério para avaliação da Wiki na Ad2 foi a interação dos alunos na construção do texto, e de tal modo, houve uma avaliação da participação individual, e relata que o texto ficou bom, razoável.

A Sujeita 3 coaduna com o colocado pelas docentes 1 e 2 quanto da AD1 e a forma de avaliação do fórum pelos critérios das figuras, definindo cada uma delas da seguinte maneira: 1-interação sem articulação: se refere quando o discente apenas responde ao solicitado no enunciado da questão, sem interagir com os demais e muito provavelmente não retorna novamente para o fórum; 2- A interação com articulação é quando o discente participa podendo até articular com a fala de algum dos outros discentes, mas não retorna para continuar interagindo no debate efetivamente; 3-Colaboração/interatividade que é quando o discente participa e em diálogo com os pares, faz menção aos mesmos concordando ou não com estes, talvez emita sua opinião, articula ideias do que leu nas postagens com suas leituras da disciplina e eventualmente possa contribuir com textos de seu repertório pessoal como sugestão aos pares. Escolhemos a fala da sujeita 3 (Apêndice I3, extrato 9) para representar esta subcategoria, tratando do como ela avaliava o fórum.

Podemos perceber a importância dada a qualidade das participações e constância de participação do aluno, pois para a docente uma interação reativa não possibilita construção do conhecimento pelo aluno. Em consonância com o texto colaborativo a mesma coloca o critério usado para avaliar o mesmo, onde “sempre procurava observar se o texto era coerente, se ele procurava trazer, mencionar pontos que a gente estudou na disciplina, fazer um diálogo mesmo daquilo que foi estudado”. Segundo sua visão, era necessário conscientizar os alunos sobre o aprofundamento do texto para a escrita acadêmica, uma vez que se entregavam, muitos deles, textos simplistas e superficiais.

É colocado ainda, em relação a AD1 pela sujeita 3, que os alunos na produção do texto colaborativo e o fórum, tinham notas diferenciadas em função da parte de qualidade de suas participações individuais no fórum, ponto este que não foi ressaltado pelas sujeitas anteriores.

A AD2, em sua fala, traz a Wiki com critério apenas no sentido do grupo, no qual considerou: qualidade do texto colaborativo, ordem de construção das ideias, coerência do texto, referências e plágio. Outro critério foi participação individual do aluno no AVA, mas não no sentido da interface Wiki, e sim dos registros de entrada e permanência no AVA dos alunos, que fica registrada, o que para a mesma remete a maior dedicação de alguns alunos do que outros. A Wiki foi a única atividade virtual pontuada na AD2, pois o fórum não valeu nota.

Adentrando a Sujeita 4, a mesma traz em sua fala que o critério do fórum da AD1

eram os seguintes em relação ao fórum, que coadunam com o olhar das demais quanto as tipologias de interações: 1-Sem articulação: é aquela em que o aluno só responde a proposição, ao que foi perguntando, sem fazer nada mais; 2-Com articulação: aquela em que o aluno perguntava a docente, para além de responder a mesma, mas não dialoga com ninguém, só coloca seus posicionamentos duas ou três vezes para um mês de interações propostas; e por fim a Colaboração/interatividade: quando o aluno responde a indagação, dialoga com os colegas, criam novas mensagens a partir destas interações.

Sobre a participação da atividade em dupla ainda na AD1 considerou a estrutura do texto, no sentido da linguagem utilizada, se foram retirados trechos dos textos trabalhados na disciplina e se houve entendimento dos pontos debatidos no fórum. Aborda também que o plágio é um ponto que considera como critério, sendo rígida e compartilhando com os alunos se acontece, pois, o mais importante é a criação e posições dos alunos no texto em dupla e fórum, e não reproduções de ideias de outros.

O critério da Wiki, que foi a atividade que valia nota na AD2, foram os seguintes segundo a Sujeita 4: consonância com o vivido na disciplina, forma e organização da escrita, coerência e coesão do texto bem como conclusão. A preocupação colocada pela docente é que os alunos realmente aprendam, e não apenas tirem boas notas, por isso, coloca que dialoga com eles no decorrer da atividade dando feedback para eles reelaborarem e melhorarem a atividade em grupo.

É perceptível que os critérios foram subjetivados pelas docentes, apesar de sua objetividade em cada atividade, mas que eram consoantes com o sentido acordado pelo grupo para avaliar a aprendizagem dos alunos. As conceituações das tipologias de interações nos fóruns coadunaram, a questão da qualidade do texto, da AD1, sua coerência e coesão com o estudado na disciplina, autoria dos alunos, não existência de plágio, são pontos que elas mencionam que foram critérios considerados. Estes foram também considerados na Wiki, única atividade avaliativa da Ad2, apesar da visão mais global do texto enquanto critério, sendo a questão do individual complicada de ser considerada, quando se tem muitos alunos no interior de um AVA, por mais que tenha sido um ponto acordado de ser feito por todos grupo docente.

Vale salientar que a sujeita 3 traz dois pontos que as demais não abordaram, a questão das notas diferenciadas na AD1 em detrimento da qualidade da participação individual e que considerou a constância dos alunos no AVA, suas entradas pelo relatório que o AVA possibilita, possivelmente pela dificuldade de visualizar o âmbito individual na Wiki.

Em relação a prova presencial, nenhuma docente coloca que critérios utilizou na correção, mas elas comentam que a prova não privilegia o conceitual, o cognitivo, mas as

construções do aluno ao longo da disciplina, sendo uma extensão do que se realizou pelo AVA. E, assim, os alunos que não participavam da mesma de modo ativo no online era um fato bastante visível quando se liam os textos das provas, pois demonstravam os conteúdos de maneira esvaziada de sentidos e exemplos vividos e debatidos pelo grupo.

As **Abordagens Avaliativas**, são a terceira subcategoria que reflete a categoria “Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online”, e trata considerando as abordagens clássicas da avaliação da aprendizagem, Diagnóstica, Formativa e Somativa, e se estas estiveram presentes esta proposta de avaliação interativa da aprendizagem online e de que maneira.

Quanto a Sujeita 1 a mesma enfatiza a abordagem formativa, colocando que acompanha as atividades dos alunos para poder se certificar que os mesmos estão realmente interagindo, e podemos ver isto quanto nos fala sobre a Wiki e sua dificuldade de dar os feedbacks nesta é explanada no (Apêndice I1, extrato 8).

Tal atividade foi considerada pela docente como de cunho processual em sua fala, e este sentido se retrata também quando aborda sobre a estratégia do gráfico realizada por ela e as demais do grupo. Coloca que faz com que os alunos se sintam valorizados, por estarem sendo acompanhados pelas docentes no decorrer da disciplina, e este feedback, retorno das participações dos alunos nas atividades, principalmente de cunho individual, é salientado e nos mostra este caráter da abordagem formativa como cerne da avaliação da aprendizagem online da disciplina.

A docente também destaca sobre as sugestões de interatividade solicitadas na AD2 pelo coordenador, a ser enviada pelo e-mail, e mesmo sem saber se foi enviado, por no momento da entrevista ainda não terem discutido a respeito, traz o olhar da abordagem somativa. Percebemos este momento como uma atividade de abordagem somativa e, de autoavaliação do desenho da disciplina para seu aprimoramento do mesmo para a próxima oferta. Isso mostra, que a equipe tem preocupação não apenas com a prática da avaliação da aprendizagem online processual, mas em saber como os discentes a perceberam, sendo a fala dos mesmos elementos de repensar coletivo da proposta para melhoria constante da mesma em prol da aprendizagem dos discentes.

A atividade em dupla é considerada pela Sujeita 2 como de abordagem somativa, pois o acompanhamento da produção dos alunos não foi realizado, uma vez que foram incentivados a realizar a atividade em interfaces da Web 2.0 que possibilitam construir colaborativamente em rede. Assim, a versão final da atividade é que foi elemento da avaliação da aprendizagem dos alunos pelas docentes. Apesar, de que houve uma tentativa de as docentes e os alunos

colaborarem com o processo produtivo dos alunos, solicitando o envio da versão pelo fórum para sugestões de melhorias. Contudo, este ponto, não foi algo amplamente considerado pelos alunos, até porque eles demonstraram no iniciar bastante insegurança e dúvidas, o que já mostra que uma prática de avaliação da aprendizagem mais interativa não foi uma realidade vivenciada em outras disciplinas.

Ainda tratando da fala da Sujeita 2, temos a ênfase da importância que a mesma traz das estratégias de mediação pedagógica online, citando a elaboração do gráfico da AD1 das interações dos alunos no fórum. Para esta docente, a mediação pedagógica online incentivou os alunos a refletir sobre seu caminhar na atividade e na construção de sua aprendizagem com esta, o que mostra um estímulo a interatividade.

A importância da abordagem formativa toma forma maior quando a docente fala que o aluno sabe que está sendo avaliada a sua construção do conhecimento, pois é vista a qualidade de suas participações, suas interações nas interfaces, principalmente quando fala do fórum bem como da Wiki, onde os grupos eram orientados a todo momento no caminhar.

A Sujeita 3 enfatiza, como fez a docente 1, a abordagem somativa do fórum da AD2, que pediu que os alunos enviassem à coordenação as melhores falas, ao seu olhar, sobre as sugestões de interatividade, e acredita que servirá como pontos de melhoria. Isto é uma atividade que inferimos como de abordagem somativa e que tem um viés de contribuir para um prognóstico do aprender do aluno bem como das dificuldades a serem refletidas no sentido de metacognição docente e de sua práxis e novas atuações.

Por fim, a Sujeita 4 salienta que a avaliação da aprendizagem dos alunos na AD1, com o fórum de discussão que foi acompanhado e mediado de maneira constante pelas docentes, e portanto, salientou que quando maior a interação do aluno no fórum menor foi a dificuldade para realizar o texto em dupla, ao seu ver, o que favoreceu a uma aprendizagem mais sólida. Além disto, traz também a atividade da Wiki como construída por acompanhamento contínuo dos alunos e as docentes interagiam trazendo os pontos que poderiam ser melhorados. Coloca que tal atitude facilitou no momento de dar as notas, pois acompanhavam o processo de construção da atividade. Portanto, a abordagem formativa é novamente acentuada, por trazer este acompanhamento contínuo por parte da docência das participações no AVA.

Salientamos ao visualizar as falas das 4 docentes que a abordagem formativa e somativa fez parte da avaliação da aprendizagem discente dos alunos na disciplina, entretanto, a avaliação diagnóstica não foi mencionada como abordagem por nenhuma delas, o que indica uma lacuna ao nosso olhar. A abordagem diagnóstica permite conhecer a turma a priori para que se adeque

o desenho didático ao perfil que irá participar do processo formativo, e assim, deveria ter feito parte do processo de avaliação da aprendizagem.

Entretanto, o fato de existir um processo de avaliação da aprendizagem online que considere a abordagem formativa dentro de um quantitativo de alunos considerável, é realmente instigador, pois nos mostra que é possível, apesar das dificuldades, realizar avaliação da aprendizagem que preze pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Além do mais, o somativo presente e de maneira a fazer o grupo discutir e repensar o desenho didático para uma próxima oferta da disciplina, mostra a preocupação em aprimorar, melhorar a prática da docência online, da compreensão deste universo de maneira mais profunda para que se possa atuar de maneira a realmente efetivar um processo de ensino e aprendizagem no online.

Considerando as tipologias clássicas de avaliar a aprendizagem, temos a quarta subcategoria que são as **Tipologias de Avaliação**, que salientam se a autoavaliação, coavaliação ou avaliação em pares, além da evidente e sempre presente heteroavaliação, fizeram parte da proposta avaliativa interativa da aprendizagem online na disciplina Educação a Distância.

De acordo com a Sujeita 1 na disciplina em sua AD1, na questão de compartilhar no fórum o texto colaborativo antes do envio da atividade, foi uma tentativa de avaliação por pares e, mesmo não estando com tal nomenclatura, foi considerada nos critérios por esta, para aqueles alunos que entenderam e enviaram no fórum. Ela coloca que flexibilizou este critério por a maioria dos discentes não terem compreendido o propósito, e ela alega falha da equipe de não ter deixado claro tal aspecto.

Vemos aqui uma tentativa de atividade para além de produção colaborativa do texto, de uma coavaliação, uma oportunidade dos amigos e docentes poderem contribuir com sugestões para a versão final do texto. Esta atividade, mesmo não tendo tido êxito pela maior parte da turma, foi bastante válida de ser considerada e deve ser um elemento a ser repensado pelo grupo na avaliação da aprendizagem.

A docente 1 não soube esclarecer acerca do conceito de coavaliação, mas achou uma ideia interessante quando dialogada na entrevista. No que tange a autoavaliação ela disse, que em oferta anterior da disciplina, o chat foi utilizado para tal, onde adotavam ficha de autoavaliação da participação neste, atividade esta que foi substituída nesta oferta pela Wiki. Ela fala que a autoavaliação e nem a coavaliação foram focos na disciplina.

Assim, na fala da docente 1 apenas existiu na disciplina apenas a Coavaliação como tentativa, e não houve autoavaliação e nem a heteroavaliação, apesar de fazer parte de toda avaliação da aprendizagem, pois é a atitude do olhar docente, não foi mencionada por esta.

A fala da Sujeita 2 remete inicialmente que conseguiu visualizar a autoavaliação na disciplina no gráfico que ela elaborou da participação dos alunos no fórum para que eles refletissem e pudessem melhorar para construir aprendizagem significativa.

Percebemos que a mesma entende o conceito e buscou aplicar o mesmo na disciplina a partir da sua atitude proativa de construção do gráfico de interatividade dos alunos na disciplina, o que nos mostra preocupação com a metacognição, do aluno refletir sobre a construção do seu conhecimento e de perceber que está sendo acompanhado nesta.

A coavaliação também foi uma tipologia de avaliação mencionada pela docente 2 como presente na avaliação da aprendizagem online dos alunos, e com certa dúvida quanto ao conceito, porém o colocando de modo correto, traz a Wiki como exemplo, como vemos no extrato: “Talvez no trabalho da Wiki? Eles tiveram a oportunidade de avaliar o que o outro estava fazendo e buscar fazer algo pra completar e pra melhorar o trabalho em grupo”. A heteroavaliação também não é salientada na fala da sujeita 2.

A Sujeita 3 salienta em sua fala que na AD1, na atividade de produção colaborativa do texto, houve uma tentativa de coavaliação entre os pares, uma vez que foi solicitado que os alunos colocassem tal texto no fórum, antes de enviar na interface envio de tarefa, para que os outros pudessem comentar, intervir, contribuir com a construção textual dos grupos, mas segundo ela, pouquíssimos alunos aderiram a este critério da atividade e só fizeram e enviaram a versão final. Contudo, relata que não visualiza de modo claro e objetivo na avaliação da aprendizagem da disciplina a presença da coavaliação e nem da autoavaliação, citando como a docente 1 o exemplo da prática de autoavaliação anterior no chat. Entretanto, acerca da coavaliação, diz que poderia ser uma proposta futura para oferta da disciplina, e também não remete fala a heteroavaliação.

Trazendo o viés inicial da heteroavaliação, a sujeita 4 coloca que percebe esta presente, uma vez que há um diferenciar de notas entre os membros da equipe, apesar de critérios idênticos estabelecidos. Ela enfatiza que não há na disciplina autoavaliação nem coavaliação, e que mesmo eles lendo na AD1 e AD2 a produção dos colegas, não foi considerado como critério avaliativo, apenas a heteroavaliação, a qual ela aborda com detalhes no Apêndice I4, extrato 4.

Compreendemos que as 4 docentes percebem a existência das tipologias de avaliação de aprendizagem dos alunos na disciplina de modos diferenciados. A docente 1 enfatiza que houve uma tentativa na AD1 de atividade com coavaliação, a 2 nos fala que tanto a auto quanto a coavaliação existiu e que, quanto a primeira, realizou estratégia em prol desta. A sujeita 3 diz que não vê de maneira clara na disciplina a autoavaliação nem a coavaliação e a docente 4 traz

o viés da avaliação em seu aspecto mais tradicional, da heteroavaliação, não citado pelas demais.

Não apenas os conceitos como as práticas para as docentes das tipologias de avaliação nos saltam de modo confuso, o que de certo modo é inevitável perpassar para os alunos, no caso da AD1 que a própria docente 1 fala que os alunos não entenderam bem, não estava clara tal ação avaliativa por parte da equipe, e assim, só alguns realizaram. Já a heteroavaliação, chamamos a atenção por muitas nem mencionarem o conhecimento da mesma, mesmo sendo a ação destas, e a predominância da fala da sujeita 4 desta tipologia, com uma grande apropriação e colocando o processo avaliativo como algo estrito ao docente, o que visualizamos ser resquício do tradicionalismo avaliativo. A autoavaliação é de certa forma levada em consideração por esta docente, mas ainda se ela achar necessário, dependendo se o argumento do aluno for algo que a convença.

Tais tipologias de avaliação, ao nosso olhar, precisam ser repensadas, pois a autoavaliação e coavaliação são processos que dão ao aluno a abertura a ser partícipe e coautor da sua construção do saber, e isto é um processo de educar autônomo que precisa ser trabalhado, não apenas no online, por possibilitar uma formação mais crítica, dialógica e flexível, sendo os atores principais desta, sujeitos considerados e importantes neste processo, e não mais o professor como centro, como são nas práticas tradicionais de avaliar a aprendizagem do aluno.

As duas últimas subcategorias da categoria “Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online” tratam das dificuldades dos sujeitos da aprendizagem, docentes e discentes, em concretizar a proposta avaliativa interativa.

A penúltima são as **Dificuldades Docentes**, trazendo o olhar das docentes sobre obstáculos enfrentados na avaliação da aprendizagem online dos alunos por meio das atividades propostas.

A sujeita 1 oscila em sua fala em ter tido dificuldade para avaliar a aprendizagem dos alunos e exemplifica a AD1, do texto colaborativo em dupla, mas já quanto ao fórum deste primeiro momento nos diz, que não teve nenhuma dificuldade para avaliar a aprendizagem.

A docente ainda pontua como obstáculo a AD2, com a proposta da Wiki, pois para ela foi uma atividade um tanto complexa para avaliar a aprendizagem dos alunos, pois é complicado acompanhar às contribuições de cada aluno, uma vez que a mesma é bastante interativa e requer muito trabalho. Cita que uma atividade individual é mais fácil de ser corrigida, pois tudo que é interativo exige um olhar mais atento, um processo, é mais trabalhoso.

Crítica ainda as fragilidades do sistema CEDERJ, pois sendo a disciplina Educação a Distância uma das últimas da grade curricular, avaliar a aprendizagem de maneira processual é

difícil, pois os alunos são muito dependentes, não acessam a plataforma, não parece ter esta interatividade como base de suas disciplinas anteriores. Além disto, em uma proposta de avaliar a aprendizagem online processual com 300 alunos, nem sempre se consegue dar conta de forma plena, enfatiza a Sujeita 1.

O olhar da Sujeita 2 acerca das dificuldades em relação a AD1 foi que não houve nenhuma para avaliar a aprendizagem dos alunos. Quando se remete a AD2 e a proposta da Wiki, coloca que enxerga a mesma de maneira positiva, enfatizando que precisa de aprimoramento para ofertas posteriores da disciplina, e que não teve dificuldades de avaliar. Entretanto, traz elementos que se constituíram como obstáculos para o seu processo avaliativo qualitativo online dentre eles: 1- Inclusão Digital discente: alunos de periferia com dificuldade de qualidade de internet para acesso à plataforma, o que no olhar da mesma inviabiliza alternativas de trabalho avaliativo online construtivos por precisar se considerar a realidade do educando, e cita o chat como interface que foi utilizada em outra turma, mas que não teve um resultado qualitativo pelo motivo elecnado; 2- Limitações Tecnológicas Discente no AVA: a docente coloca como elemento que também é inerente à inclusão digital a questão do saber fazer, do uso das interfaces, e isto impossibilita os mesmos realizarem as atividades por não saber como usar o AVA e, muitos, tem vergonha em expor suas limitações; 3- A Novidade da Interface Wiki: muitos alunos desconheciam a interface e trabalharam com a mesma pela primeira vez na disciplina, o que levou a muitas dúvidas e contratempos no decorrer da atividade, como alunos apagando o que outros colocaram como um todo, por exemplo, e o não entendimento mesmo do que é construir colaborativamente uma Wiki.

Quanto às dificuldades no processo avaliativo online a Sujeita 3 salienta em sua fala que houve dificuldades nos dois momentos avaliativos. Em se tratando da AD1 a dificuldade foi de cunho quantitativo de postagens no fórum e não da classificação teórica da tipologia de interação¹¹¹ como explica no Apêndice I3, extrato 11.

No referido a segunda parte da atividade da AD1, o texto em dupla, a docente diz que foi complicado acompanhar o processo de construção e utilizou de artifícios para avaliar esta atividade de maneira qualitativa, mas não sem dificuldades, por a mesma também ter sido incentivada de ser construída externa ao AVA, e os detalhes sobre sua visão desta coloca no Apêndice I3, extrato 12.

Seguindo para o olhar da docente em se tratando da AD2, a proposta da Wiki apesar de ser boa, por solicitar uma produção colaborativa, traz uma dificuldade de acompanhar as

¹¹¹ Interação sem articulação, Interação com articulação e Colaboração/Interatividade.

versões elaboradas pelos alunos, ou seja, de perceber a aprendizagem do aluno. Neste sentido, se o aluno não coloca o nome a docente não consegue identificar claramente onde está a participação do aluno, e este foi o critério utilizado para avaliar a Wiki. Portanto, sugere que esta avaliação deveria ter valido 50% da nota virtual e não os 4 pontos, ou seja, toda a nota virtual do segundo momento avaliativo. Acrescenta que o AVA na interface Wiki não favorece o docente visualizar de maneira individual às consecutivas intervenções dos alunos, ou seja, avaliar de maneira mais qualitativa o desempenho do aluno. Além disto, outro fator é que pelo grande número de alunos a Wiki ficava com muitas folhas, e isso dificultava comparar as versões, e quanto mais alunos, mais complicado este processo de avaliação da aprendizagem na Wiki.

Finalizando esta subcategoria com o olhar da Sujeita 4, há também uma oscilação na fala, no que tange a presença ou ausência de dificuldade para avaliar a atividade AD1, pois em um momento fala que não teve dificuldade em avaliar, devido a clareza do que é solicitado ao aluno, e a posteriori destaca sentir dificuldade de avaliar a distância quando comparado ao presencial.

Em relação ao fórum, coloca que não foi precisamente um obstáculo, mas primeiro pontuou ser difícil e depois demorada a avaliação dos alunos na interface fórum. Os fóruns são considerados pela docente como a sala de aula online, e por tal deveriam todos serem avaliativos, pois somente assim os alunos se incentivam a interagir e o professores poderão mediar a aprendizagem dos alunos. Colocou que esta questão foi pontuada para a coordenação, mas, só conseguiram o fórum da AD1 fosse considerado. Já em relação ao texto em dupla, disse que não há condições de se acompanhar o processo de produção das atividades pelos alunos realizadas fora do AVA pelo quantitativo de estudantes, e assim, só avaliou o texto final produzido.

Entrando na AD2, na Wiki, a dificuldade de avaliar os alunos se deu em encontrar o tom do grupo para a docente 4, pois muitos alunos não aceitam que apaguem as suas postagens, não entendem que o texto é de todos e que as ideias podem ser aprimoradas. Salaria que tem dificuldade também por ser injusta a avaliação individual dos alunos, o que acaba por realizar a nota por grupo. A docente diz que uma prática que desaprova é não ter a possibilidade do AVA CEDERJ dizer o quantitativo de entradas no fórum do aluno para leitura apenas (Interação vicária) do que se tem como discussão, apenas se este participou. Assim, fica complicado ver a presença online do mesmo, em um sentido mais amplo, pois só verá que ele logou, acessou o material, mas não se ele entrou para ler o fórum uma ou várias vezes. A não ser que o aluno nunca tenha acessado isto é visível claramente, se ele acessou, nem que seja para pegar os textos

e nada mais, irá fazer a prova e será pontuado. São 300 alunos e ver diariamente este acesso deles online, acompanhar qualitativamente, é um processo complicado, mas que é perceptível a construção do conhecimento do aluno quanto ele participa ativamente do AVA.

Sintetizamos, a partir da fala das docentes, que houve grandes dificuldades das docentes para avaliar de maneira qualitativa a aprendizagem online dos alunos, mesmo primariamente a maioria alegando não ter dificuldade. No caso da AD1, o fórum foi ponto de obstáculo apenas das sujeitas 3 e 4, alegando o quantitativo de postagens para ser acompanhadas, sendo um processo demorado e trabalhoso para avaliar. Em relação ao texto em dupla, as sujeitas 1, 3 e 4 mencionaram ter tido dificuldades, principalmente pelo fato de ter apenas visualizado a versão final da atividade realizada externa ao AVA.

Referente a Wiki a dificuldade de avaliar a aprendizagem dos alunos foi um consenso, mas por motivos diversos, seja da existência de muitas dúvidas dos alunos justamente por ser algo novo para eles, seja da complexidade de acompanhar as versões elaboradas, do grupo compreender a essência da atividade ou de aspectos relativos a inclusão digital dos alunos, como acesso à internet de qualidade e/ou limitações ao uso do AVA.

Inferimos que apesar de haver dificuldades diversas por parte das docentes para avaliar a aprendizagem dos alunos no online, principalmente no que tange a interface Wiki, percebemos que esta é possível de ser realizada, mas esbarra em aspectos seja de inclusão digital, de formação do docente e ou discente do uso do AVA, em salas com quantitativos exorbitantes de discentes e falta de compreensão ainda por parte dos sujeitos do que é interagir e aprender de maneira colaborativa.

Adentrando a última subcategoria **Dificuldades Discentes**, da categoria “Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online” é retratada a visão dos docentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na concretização das atividades propostas para avaliação de sua aprendizagem online.

A docente 1 coloca que uma das principais dificuldades se trata de “os alunos não estão acostumados com atividades que necessitem cocriar coletivamente online, pois muitos deles mal interagem com seus pares (Sujeita 1)”. De acordo com a mesma, no que tange ao fórum não é apenas acessar e colocar uma opinião, mas o aluno tem dificuldade em saber que precisar ter um olhar holístico das participações, isto é complexo para ele bem como para ela enquanto avaliadora da aprendizagem dos alunos.

Quanto a atividade Wiki diz que favoreceu a aprendizagem dos discentes no processo, pois houve uma superação das dificuldades de acesso ao ambiente e de entender a interface Wiki pelos alunos. Ela enfatiza que teve aluno que não consegue compreender nem como

acessar o AVA, fazer sua contribuição e salvar na Wiki e isto envolve expertise de tal espaço e, também em saber utilizar o computador. Os alunos, em alguns momentos, não conseguem entender o conteúdo em si, o mínimo necessário, e também alguns não entendem o que se pede na atividade, o que já esbarra em interpretação textual do que se está colocado.

A única dificuldade discente enfatizada pela Sujeita 2 foi a questão de que a maioria dos alunos são de comunidades, não tendo acesso à internet de qualidade, fator este que é um grande limitador para suas interações e realizações de atividades no AVA.

A Sujeita 3 coloca que como dificuldades discentes, tanto a falta de colaboração nas atividades e/ou o não entendimento destas e seus critérios, e os detalhes está no Apêndice I3, extrato 13.

A docente enfatiza, quando a este aspecto final retratado de resistência dos alunos por vezes em não realizar atividades de cunho colaborativo, como foi esta do texto em dupla da AD1 por exemplo, e que as mesmas passaram a se tornarem obrigatórias na proposta de avaliação da aprendizagem online dos alunos, uma vez que a interatividade é o objetivo maior da disciplina, não em seu conteúdo apenas, mas em sua vivência.

A Sujeita 3 coloca ainda que uma das grandes dificuldades dos alunos é a elaboração de textos, pois os fazem de maneira simplória como se fosse para uma rede social, não tendo compreensão da diferença para um texto acadêmico e suas normas. Para além disto, há alunos que referenciam extratos de textos utilizados fora das normas ABNT, o que pode consolidar plágio por simples desconhecimento de como fazer de maneira correta, apesar de que alguns citam de onde tirou o texto, contudo, da forma incorreta. Deste modo, a docente 3 diz que os alunos costumam ter muitas dificuldades nestes aspectos, o que faz com que se alerte e cobre bastante estes pontos dos alunos.

Fechando a fala da Sujeita 4, a mesma traz a dificuldade de compreensão dos alunos das atividades avaliativas, questão de interpretar realmente o que é posto, fazendo muitas vezes estas serem modificadas em virtude disto.

De um modo geral as docentes colocam no sentido das dificuldades discentes no que tange ao processo de avaliação da aprendizagem online, o âmbito da prática de colaboração, que muitos alunos não a tem e evitam a mesma, para as sujeitas 1 e 3, já para a docente 2 salienta a questão da qualidade da internet, que impossibilita os alunos de participar de atividades interativas em suas comunidades. Exceto a docente 2, todas abordam a questão do entendimento das atividades e/ou critérios destas como fator de dificuldade dos alunos, ou seja, um quesito que ultrapassa a barreira da disciplina, do conteúdo, mas que é primária, de interpretação textual. E por fim, neste quesito do textual, a docente 3 também salienta a dificuldade de

produção textual autoral dos alunos e de cunho acadêmico, colocando os textos escritos por estes de modos simplistas, como se direcionassem para uma escrita de rede social e sem as normas acadêmicas básicas da ABNT consideradas.

Concluimos que as dificuldades discentes circundam em todo de fatores externos, como qualidade de internet dos alunos por residirem em periferias, o que dificulta a participação. O entendimento dos alunos das atividades e critérios, que permeia a própria formação básica, letramento tradicional de leitura e escrita, tanto que tem dificuldade de autoria e escrever dentro de um formato acadêmico.

Resumindo a categoria “Especificidades da avaliação da aprendizagem online” e sua relação com suas subcategorias, a disciplina Educação a Distância tem especificidades que refletem em Tipologias de Atividades (subcategoria 1): a disciplina teve como elementos de avaliação da aprendizagem dos alunos, momentos online, denominados AD1 e AD2, e momentos presenciais, Ap1, Ap2 e a Ap3, sendo esta última uma forma de recuperação para os discentes. As atividades eram acordadas antes do iniciar da disciplina do coordenador com o grupo, tanto da AD1 (fórum e texto em dupla) bem como da AD2 (Wiki) e privilegiaram a interatividade, a colaboração entre os alunos, a autoria, coautoria. Na AD2 foi realizado a crítica do fórum não ter sido pontuado, já que a Wiki não auxilia neste olhar mais individual da atuação do aluno. Quanto as APs a elaboração e critérios destas, foram elaborados pelo coordenador considerando o vivenciado na disciplina e eram aplicadas no polo e corrigidas pelas docentes. As docentes divergiram quanto a associação das ADs com as APS, umas dizendo que os alunos tinham que ter feito alguma AD para ir para a Ap e outras que eles poderiam escolher, e isto fazia com que não tivessem tanto estímulo em interagir no AVA, por saberem que iriam para as Aps, independente de atuação virtual; propõem Críticos Avaliativos Diferenciados das Atividades (subcategoria 2): cada atividade entre AD1 e AD2 tinham seus critérios objetivos e explícitos aos alunos, contudo, foram subjetivados pelas docentes, mas indo de acordo com o sentido acordado pelo grupo. No Fórum da AD1 o critério foram as figuras em níveis de interação: interação sem articulação, com articulação e interatividade. No texto em dupla se consideraram como critérios qualidade do texto, coerência e coesão com o debatido no AVA, autoria e ausência de plágio, fatores estes que também se deram na Wiki, mas o âmbito individual foi um critério de difícil constatação pelo professor, considerando a construção grupal. Nas APs não se deixam claros os critérios de correção, mas que as provas é extensão do que é vivenciado no AVA, não privilegiando o cognitivo, mas considerando e enfatizando o processual, interativo e vivencial na disciplina; foram consideradas na disciplina diversas Abordagens Avaliativas (subcategoria 3): As abordagens avaliativas no olhar das docentes de modo comum

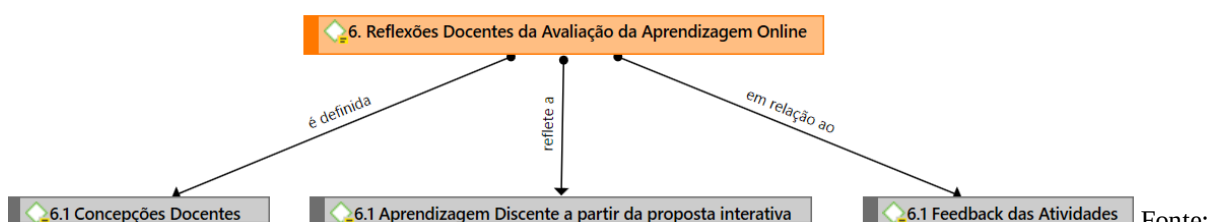
este presente nos âmbitos formativo e somativo no que tange a avaliação da aprendizagem dos alunos, exceto a avaliação diagnóstica, que não foi mencionada por nenhuma das professoras. Consideramos todas as abordagens avaliativas tem seu objetivo, e sendo o diagnóstico um modo de adequar o desenho didático a realidade de cada turma, consideramos uma lacuna ela não ter sido considerada, o que não tira a importância da presença do formativo como foco central, mesmo com o grande quantitativo de discentes, e o somativo tendo como função ser prognóstico do que foi vivenciado como modo de reflexão grupal da proposta avaliativa interativa online; deveriam considerar as Tipologias de Avaliação (subcategoria 4): vimos que de modo geral as docentes na entrevista percebem a existência de tipologias de avaliação de modos diferentes, e assim, não apenas a concepção, mas as práticas ficam confusas. A coavaliação foi visível na disciplina como tipologia presente para as docentes 1 e 2, sendo esta última também uma que considerou a existência da autoavaliação. A sujeita 3 coloca que não enxerga de forma evidente nem a autoavaliação nem a coavaliação. E, por fim, a docente 4 salienta apenas a heteroavaliação, tipologia nem mencionada pelas demais, e a qual ela destaca como se fosse a única mais importante, apesar de dizer que se o aluno se autoavalia e ela considera coerente pode reconsiderar sua nota, mas tem a avaliação como de sua pertence. Fica para nós o olhar necessário do repensar as tipologias avaliativas, pois ainda se centra bastante na heteroavaliação, no tradicionalismo avaliativo do professor como único avaliador, desconsiderando a autoavaliação e coavaliação, processos que empoderam o aluno em autoral, coautoria e comprometimento com sua construção do conhecimento; e tais formas específicas de avaliar a aprendizagem online fazem emergir Dificuldades docentes (subcategoria 5): no sentido também de ser um novo locus avaliativo de modo geral, e se deu principalmente na interface Wiki, por ser pouco utilizada em cursos online. Apesar das dificuldades de quantitativo de mensagens dos alunos no fórum, de acompanhamento das interações por ter muitos alunos por sala, por a wiki não possibilitar um acompanhamento mais individual da participação evolutiva do aluno no texto, mas de modo grupal, e quanto mais pessoas, mais complica acompanhar as versões. Enfim, é possível avaliar aprendizagem online dentro de um contexto formativo de alunos e professores cientes do que é interatividade e de salas com quantitativos coerentes de professor/alunos, para que este acompanhar qualitativo e mediativo possa ser feito processual e visando a aprendizagem do aluno; e por fim, também fazem emergir Dificuldades discentes (subcategoria 6): que são de cunho do entendimento do aluno em colaborar, que por alguns é até evitado, preferindo realizar a atividade individual; fator como qualidade de internet, que dificulta a realização de atividades mais interativas, e por fim tanto a compreensão no que tange ao conteúdo das atividades e/ou seus critérios de avaliação,

fazendo com que o aluno a efetive de modo errôneo ou incompleto, bem como a produção de texto em formato acadêmico e considerando suas normas.

Categoria 6-Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem

Trata-se do debate sobre as reflexões dos professores no âmbito da avaliação da aprendizagem, desde à concepção de avaliar a aprendizagem, o feedback avaliativo, sua importância para o processo formativo bem como a aprendizagem dos alunos considerando a proposta avaliativa baseada na interatividade. Assim, segue abaixo a rede construída e as subcategorias surgidas no quadro:

Figura 50- Categoria 6- Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online e Subcategorias



Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Temos nesta categoria 3 subcategorias, onde a primeira dela é nomeada **Concepção Docente** e aborda a visão acerca da avaliação da aprendizagem de uma das docentes do grupo, a sujeita 4, que a tratou de maneira intensa na entrevista, por vários extratos, ponto este que buscamos frizar no grupo focal, com as outras sujeitas, por perceber a sua importância. Entendemos que nossas compreensões orientam nossas práticas, e por conseguinte, a forma como se percebe a Avaliação da Aprendizagem Online pelas docentes certamente irão ter impacto direto na prática das mesmas, para além de outras questões institucionais que devem ser cumpridas.

A concepção da docente sobre avaliação é que ela é um processo subjetivo, uma vez que há um diferenciar nas notas dadas pela equipe mesmo se tendo critérios unívocos para as atividades avaliativas online, contudo cada professor tem seu olhar sobre a aprendizagem do aluno. De tal maneira, a abordagem mesmo sendo processual ao ensino e aprendizagem, por exigir um acompanhamento contínuo das participações discentes, é centrada na tipologia de heteroavaliação, mas que mesmo não sendo algo explicitamente mencionado no plano da

disciplina, a autoavaliação orienta a sua forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, quando fala que “se o aluno contestar algum ponto de sua correção, oriundo de uma autoavaliação dele de um questão que ele considerou de outro modo, que a docente pode não ter compreendido” (Sujeita, 4) ela afirma que pode reavaliar e considerar o argumento.

Em relação especificamente a atividade avaliativa online Wiki, que fez parte da AD2 da disciplina, a mesma coloca que avaliou de modo mais coletivo e que gosta de fazer de tal modo, contudo, um dos critérios maiores era a participação em caráter individual do aluno na Wiki. Contudo, a mesma disse que não daria nota diferenciada na Wiki, pois enxergava como uma atividade que foi de grupo e não daria nota diferente ao grupo. Portanto, esta participação individual na atividade mencionada não foi considerada como critério em sua avaliação da aprendizagem do aluno. Traz a reflexão ainda, que esta flexibilidade dada pelo Coordenador da disciplina a equipe docente não é algo negativo, e detalha a respeito no Apêndice I4, extrato 5.

As concepções das demais docentes sobre a avaliação é essencial de ser aprofundada para que entendamos o objeto de estudo de maneira aprofundada, e isto será foco de nosso debate no grupo focal. Vimos que até o momento, os indícios que se colocam são de uma avaliação da aprendizagem online sendo considerada pela interatividade dos alunos no AVA, centrada na abordagem processual ao ensino e aprendizagem e com critérios debatidos entre os grupos das atividades, os quais são vistos e tratados de maneira diferenciada, por ser a avaliação da aprendizagem um processo subjetivo, mesmo com contendo rubricas. Por fim, percebemos que apesar da tipologia heteroavaliação ter sido a constante, como o é na maioria dos cursos e disciplinas online, a autoavaliação foi considerada se levarmos em consideração a fala da docente de que ela busca considerar o que os alunos dizem a respeito de sua forma de avaliar.

Entretanto, a autoavaliação enquanto tipo de avaliar, não foi algo que valia nota para a avaliação da aprendizagem do aluno, mas se fez presente na mesma, pois tiveram atividades no decorrer que consideraram um feedback do aluno sobre o que se estava sendo vivenciado na disciplina, como o gráfico da interatividade dos alunos elaborado pela docente no primeiro momento avaliativo e a solicitação de envio de e-mail para o Coordenador sobre os olhares de interatividade que cada aluno achou mais pertinente e que tinha sido discutido no fórum com os demais.

A segunda subcategoria **Aprendizagem discentes a partir da proposta interativa**, da categoria “Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online”, tem como intuito compreender a perspectiva das docentes a respeito da concretização da proposta avaliativa interativa no que tange a manifestação da aprendizagem dos discentes. Vale salientar neste ponto, que o foco aqui se faz na aprendizagem do aluno a partir do olhar avaliativo das

professoras, e assim, reflete o modo que perceberam e avaliaram a aprendizagem como central, o que não é o mesmo que o abordado por elas acerca da proposta em si, que discutimos na categoria 3.

Todos os docentes abordaram a respeito deste subtema. Acerca da sujeita 1 a docente coloca que foi possível avaliar a aprendizagem dos alunos com base na interatividade, nas atividades propostas na AD1, do fórum e texto colaborativo, como da AD2, e que isto auxiliou significativamente na aprendizagem dos alunos. Sua afirmação se baseia no retorno que os discentes colocam de uma forma geral ou personalizada nos momentos finais da disciplina, que esta forma de avaliar sua aprendizagem online é uma formação de valorização do aluno bem como um dos alunos pontuou que é uma maneira de sair da zona de conforto e dá maiores detalhes do auxiliar significativamente na aprendizagem deles no Apêndice I1, extrato 9.

A docente ainda acrescentou que esta avaliação da aprendizagem online possibilita visualizar amplamente as habilidades do aluno, de perceber a superação de suas dificuldades, desde o acesso ao AVA ao uso de interfaces, como a Wiki, por exemplo, e, portanto, tudo isto é também aprendizagem, para além dos conteúdos da disciplina.

A sujeita 2 coaduna com o sentido pontuado de saída da condição de conforto do aluno, vinda de outras disciplinas, que os alunos conseguem aprender bastante e inclusive interagiram neste semestre, e que isto é fruto do aprimoramento das atividades por experiências com as turmas anteriores, o que repercutiu em um bom resultado do que se esperava atingir como objetivo. Acrescenta que as estratégias de mediação pedagógica online, como a do gráfico, são importantes para incentivar a interatividade.

Neste extrato vemos a articulação entre Mediação Pedagógica Online, Interatividade e Avaliação da Aprendizagem Online como elementos interdependentes para a avaliação da aprendizagem do aluno. Ao nosso olhar é um sentido que compreendemos como um potencializador de uma avaliação da aprendizagem online que coadune realmente com os preceitos da Educação Online, que traz compacta autoria, coautoria, mediação pedagógica online constante, desenho didático multirota e flexível e uma avaliação que considere múltiplas abordagens e tipologias. Além disto, ela enfatiza que os alunos interagiram, saíram do senso comum na disciplina, e um fato relevante, que eles conseguiram aprender entre eles e com as docentes, sem falar que estas últimas aprenderam muito também, pois os alunos trazem novidades e as docentes precisam ir em busca de informações para realizar a mediação adequada.

Colocando também que avaliação da aprendizagem dos alunos foi perceptível, a Sujeita 3 salienta que houve uma diferença nesta percepção, entre a AD1 e AD2. Na primeira, ela diz

que percebeu nas produções os alunos que interagiram no caminhar da disciplina, participando dos fóruns, lendo as literaturas sugeridas, pois estes usaram os vocabulários empregados na disciplina na interface fórum, iam além do que os textos colocavam, referenciavam os textos por vezes, enfim, mostravam apropriação dos conteúdos de maneira significativa.

Quanto ao texto colaborativo desta AD1 ainda, ela enfatiza que não tem como afirmar se o texto foi construído realmente de modo colaborativo, pois a equipe docente não teve como acompanhar processualmente esta produção, uma vez que foi realizada pelos alunos fora do AVA, e assim, não foi mediada o processo da mesma. Em relação a AD2 coloca que a Wiki dá é boa para ver a aprendizagem, principalmente também pelo exercício de produção coautorial, mas que dá trabalho de avaliar as versões elaboradas pelos alunos, ou seja, de perceber este processo de construção de maneira mais clara.

Por fim, coloca que não tem a menor dúvida que os alunos foram desafiados na forma de avaliar a sua aprendizagem, que não eram consideradas em outras disciplinas, e isto era percebido pelas devolutivas nas atividades. Exemplificando esta questão, ela salienta que quando os alunos são colocados a pensar no desenho didático da disciplina na perspectiva interativa, como futuros docentes, na AP2, e os alunos colocam a disciplina que cursaram, “Educação a Distância”, como base para pensar em sugestões de práticas online interativas, isto mostra o aprendizado e a devolutiva positiva que os alunos aprenderam, houve um aprendizado com a própria dinâmica da disciplina.

O olhar da Sujeita 4 quando a subcategoria Aprendizagem dos Discentes a partir da Proposta Avaliativa, coloca que na AD1 como algo que foi bastante percebido, pois por meio das interações dos alunos nos fóruns houve uma menor dificuldade para realizar o texto em dupla, e, por conseguinte, viabiliza uma aprendizagem mais sólida e coerente. Já na AD2, com a proposta da Wiki, a docente diz que não conseguiu viabilizar a aprendizagem dos alunos, pois coloca que eles podem ter feito de qualquer maneira, o que não dá indícios do que cada um aprendeu. Ela visualiza esta atividade como oportunidade de exercitar a interatividade e colaboração, conhecerem uma interface diferente do AVA, visualizarem a interatividade, para consolidar um conhecimento.

Fala-nos que na AP3 consegue perceber se o aluno participava do ambiente virtual ou não de forma mais global, pois como a prova presencial era embasada no que era vivenciado no ambiente virtual em toda a disciplina, só conseguia se sair bem quem realmente interagiu na disciplina. E, coloca ainda que os alunos costumavam falar que esta disciplina deveria fazer parte do início do currículo do Curso de Pedagogia na ideia de terem experimentado esta maneira em várias outras disciplinas e não só ao final do curso.

Vemos de um modo geral na fala das professoras uma forte relação da interatividade do aluno com a construção de aprendizagem, onde o aumento da primeira favorece a segunda, e que a avaliação da aprendizagem nas atividades foi perceptível, principalmente na AD1, já na AD2 foi uma das docentes coloca que foi um pouco mais complicado devido a complexidade da Wiki, mas as demais disseram que conseguir ver a aprendizagem por esta atividade coautoral.

A última subcategoria **Feedback das Atividades**, da categoria “Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online”, trata-se do retorno pelas professoras das atividades realizadas pelos alunos, com as devidas orientações para reelaborações, ampliações ou apenas coadunar informando que o objetivo foi alcançado. Consideramos que o feedback é uma forma de auxiliar os alunos na construção do seu conhecimento, pois o erro é uma forma de reconstrução, aprendizagem por parte do discente, e assim, tal categoria é de suma relevância, assim como as demais deste tópico.

A Sujeita 1 pontuou que a prática dos feedbacks era um pouco individualizada, e assim, falaria como ela fazia. Ela tinha um limite para feedback, onde quem tirasse uma pontuação entre 6 (seis) a 7 (sete) era enviado feedback, e quem tirava acima de 7 (sete), apenas era enviado de quem solicitava no fórum. Tal prática se fundamentava, segundo a mesma, porque eram muitos alunos para dar feedback individual, e, portanto, ela fazia um texto padronizado com base nos critérios de correção e envio por mensagem privada, como forma de preservar o aluno. A docente concebe o feedback, seja de maneira geral ou personalizada, como uma forma de valorizar o aluno, com um retorno sobre suas participações, fato este que afirma que enquanto aluna gostava de receber.

Colocando o feedback no sentido de uma interação do grupo de docentes, mas também individualizado, a Sujeita 2 diz que deu feedback individual aos alunos no resultado final. Salienta que na AD1 mandou o feedback do texto para cada dupla e na AD2, na Wiki, foi dado nos comentários desta interface para o grupo de uma forma geral, mas também deu o feedback das contribuições individuais dos alunos na Wiki pela interface mensagem privada.

Caminhando no olhar de feedback como uma devolutiva para os alunos como algo de rotina do grupo, a Sujeita 3, diz que geralmente só envia quando os alunos solicitam, uma vez que o AVA não possibilita lançar as notas para colocar os comentários, especificamente da prova e detalha a respeito o Apêndice I3, extrato 14.

O feedback, quando solicitado, é sempre devido a algum erro na correção das provas, quando alunos tiram notas muito baixas ou zeram e querem saber o motivo, ou seja, algo grave, pois ele recebe a prova, posteriormente a sua aplicação no polo, e poderá visualizar o feedback

escrito na prova, indo ao CEDERJ pegar a mesma. A respeito desta questão sobre o AVA, sabemos que ao contrário do colocado pela docente, existe o espaço para comentários nas interfaces, que possibilitam o feedback das atividades online. O AVA apesar de não ajudar tanto no sentido da avaliação da aprendizagem online qualitativa, traz elementos quantitativos que podem auxiliar o docente.

A sujeita 4 também destaca o Feedback como algo dado de maneira específica, ou seja, mais individualizado, contudo para ela é apenas nas APs. Fala-nos que, ao contrário da sujeita 3, que os alunos como um todo pedem feedback personalizado das notas que tiraram, e em seu caso, ela envia por mensagem privada, mesmo tendo enviado por qualquer outro local de comentário do AVA, inclusive da interação do fórum de discussão, com a pontuação baseada nos critérios de interatividade das figuras¹¹². Na AD2, que foi a Wiki, por exemplo, ela disse que o grupo deu no espaço de comentários de cada dupla o feedback, pois tinha alunos que estavam com e-mails desatualizados, e assim a avaliação AD1 o feedback foi no comentário do envio de tarefa do texto, do fórum foi dado pela qualidade da participação, e a prova presencial o feedback é dado na prova e aos que pedirem no online.

Assim, vemos que no caso do olhar da sujeita 4, apenas a prova presencial é que o feedback era dado online se o aluno solicitasse, mas no ambiente virtual de aprendizagem todas as atividades eram dadas feedbacks, independente do pedido do aluno. Ela também nos diz que muitos alunos colocam como feedback final que esta disciplina deveria ser concretizada no início do curso, e não no oitavo período, fim do curso, pois para eles seria uma oportunidade de vivenciar a Interatividade e compreender ao longo do curso.

Entretanto, pela fala das docentes, podemos inferir duas questões: A primeira: que se os alunos falaram sobre a dificuldade que tiveram em acompanhar a disciplina e sugeriram que se desse no início do curso, é porque não tiveram experiências anteriores com esta dinâmica de base avaliativa interativa, indicando para nós ser esta uma proposta de disciplina e não do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância CEDERJ/UERJ; A segunda: é que mesmo se esta disciplina viesse no início, em nada se poderia garantir que os alunos vivenciaram esta proposta interativa de avaliação da aprendizagem discente nos períodos posteriores, pois como não é algo do projeto de curso, uma vez que não consta no PPP e em nenhum documento, o que só ratifica para tal realidade, em nada poderia garantir que os outros professores do curso fariam

¹¹² Os fóruns de discussão na disciplina tinham critérios, como já falado, baseada na figura de interatividade, na qual existiam 3 níveis: interação sem articulação, interação com articulação e interatividade, este último sendo o ideal almejado pelo grupo na disciplina Educação a Distância.

o mesmo, mas poderia ser um incentivo para a docência repensar sua práxis e talvez modificá-la, pois os alunos ficariam mais exigentes por ter vivido isto anteriormente.

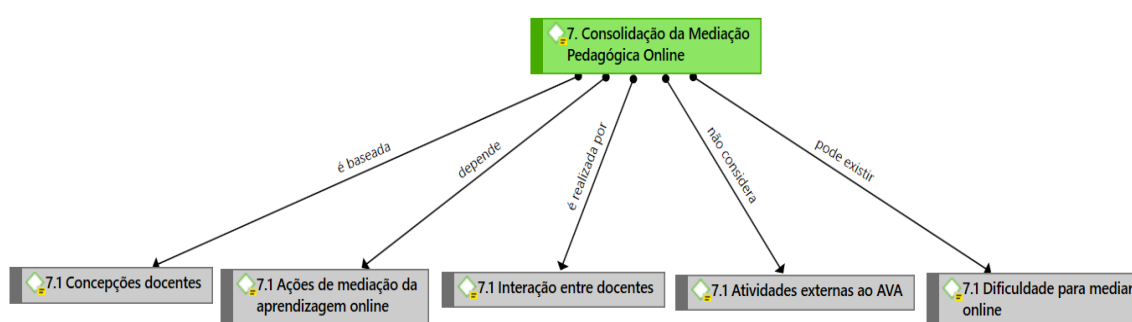
Além disto, em relação ao feedback, vemos de uma forma geral há convergência que é dado os feedbacks das atividades avaliativas, mas mesmo se tendo critérios coletivos que precisam ser seguidos, há uma certa individualidade na forma de se dar este retorno aos alunos.

Fechando esta categoria “Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online” e sua interação com as subcategorias podemos compreender que para docentes da disciplina Educação a Distância a avaliação da aprendizagem online é definida Concepção Docente (subcategoria 1): colocando a avaliação da aprendizagem online como subjetiva, tendo como base a interatividade no AVA pelos alunos, de critérios definidos pelo grupo docente/coordenador da disciplina, apesar de cada professor considerar os mesmos pelo seu olhar, com tipologia mais heteroavaliativa, não descartando a participação autoavaliativa dos alunos, apesar da mesma não ser explícita no plano de ensino da disciplina, muito menos ser pontuada; reflete a Aprendizagem Discente a Partir da Proposta Avaliativa (subcategoria 2): as docentes coadunam na ideia de que foi possível visualizar, pelas atividades online, a aprendizagem dos alunos, e que esta foi um desafio para os alunos, pois era claro que era uma novidade pelas devolutivas apresentadas pelos mesmos. As docentes, apesar de também terem dificuldades no processo enfatizam que tal proposta objetiva que o aluno saia do lócus de conforto, colocar-se a pensar, ter autoria, colaborar, pensar e fazer junto, dialogar com docentes e professores, práticas estas que se mostraram um aprendizado ao longo da dinâmica da disciplina; e, por fim, quanto a reflexão das docentes em relação ao Feedback das Atividades (subcategoria 3): As docentes 1 e 2 coadunam com a ideia do feedback como um processo que era realizado pelo grupo docente, mas de maneira individualizada, pois cada uma tinha uma prática quanto a este, mesmo com os critérios estabelecidos por estas junto ao coordenador para as atividades online. A docente 3, destoa, pois, apesar de considerar o feedback de maneira coerente, como uma devolutiva aos alunos, só o faz quando estes solicitam, alegando que o AVA não tem espaço para dar feedback, e assim, só dá devolutiva quando há erros ocorridos em momentos de provas presenciais. Já a docente 4, tem a visão de feedback como algo mais individualizado, mas as provas presenciais o feedback era dado na prova, apenas virtual se o aluno solicitasse.

Categoria 7-Consolidação da Mediação Pedagógica Online

A centralidade desta categoria se consolida em como é conceituada e concretizada a mediação pedagógica online do docente no AVA bem como fora do mesmo, a partir da fala das professoras entrevistadas. Portanto, como última categoria, apresenta no quadro abaixo os elementos provindos desta:

Figura 51- Categoria 7-Consolidação da Mediação Pedagógica Online e Subcategorias



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Conforme realizamos com as demais categorias, iremos trazer o detalhamento das (5) subcategorias, e finalizar a análise de conteúdo das entrevistas com as docentes CEDERJ, para logo em seguida, associarmos a mesma com o Grupo Focal, que irá significar, ressignificar e trazer um olhar analítico global e suas contradições entre as sujeitas. E, por fim, contrastar com a análise da fala do Coordenador da disciplina.

A subcategoria **Concepções Docentes** se apresenta pelas opiniões das professoras no que tange a conceptualização da mediação pedagógica online.

A sujeita 1 coloca que a mediação pedagógica online correlacionada com a interatividade, e que sem a primeira não se alcançam os objetivos de aprendizagem que se almejam para os discentes.

Enfatizando este olhar da mediação pedagógica online como caminho fundamental para a interatividade dos alunos, a Sujeita 2 diz que a presença constante no AVA precisa acontecer, deixando claro os conceitos que estão sendo trabalhados, tirando dúvidas, e colocando esta mediação pedagógica docente online como muito importante para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Também na mesma linha de concordância de que a mediação pedagógica online é um processo de intervenção docente no sentido de auxiliar os discentes na construção do

conhecimento, incentivando a interatividade constante do aluno no AVA para que este possa intervir, trazer desafios, convidar a colaborar e a ser autor, a Sujeita 3 acrescenta que é preciso haver um equilíbrio para esta da parte do docente em se tratando dela como caminho para avaliar a aprendizagem do aluno. A docente coloca que a intervenção precisa ser propositiva, instigar o aluno, trazer desafios, conversar com o colega de turma, responder também dúvidas, pois muitos precisam de respostas orientadoras, mas não dar todas as respostas, pois há alunos que se intimidam com a constante participação docente e acabam não interagindo.

Sem dúvida a mediação docente online é fundamental para avaliar o aluno online, no olhar da docente 3, pois se consegue acompanhar sua evolução, perceber a personalidade dos alunos, os mais tímidos, os que falam muito, os que fazem plágio, mas ela precisa acontecer de forma constante, porém equilibrando, dando espaço para os alunos se colocarem, lançarem questões, dialogarem, serem autores e coautores do seu conhecimento.

Por fim, a docente 4 converge no sentido da mediação pedagógica online como uma construção do professor com o aluno, buscando levar os alunos a pensar, pesquisar, trocar, e assim, aprender, uma vez que não se está presencialmente para tal. Ela nos fala que há uma relação fundamental entre avaliar a aprendizagem do aluno online com a mediação pedagógica online, pois para ela ambas caminham juntas.

Portanto, nesta subcategoria compreendemos a mediação pedagógica online de forma consensual entre as docentes e uma prática que está focada em uma presença docente constante, como forma de auxiliar, instigar, provocar, dialogar com os alunos, enfim, que suscite uma interatividade, que possibilite a construção do conhecimento autoral e coautoral dos discentes. Quando o aluno interage o professor consegue ter o seu percurso de aprendizagem, ver seu perfil, ideias, dúvidas, e assim, pode não apenas acompanhar o seu processo de construção do conhecimento, ou seja, avaliar a aprendizagem do aluno online, como potencializar a aprendizagem a partir da mediação pedagógica online, que só é possível se os alunos interagirem.

Denominada **Ações de Mediações da Aprendizagem Online**, subcategoria 2 da categoria “Consolidação da Mediação Pedagógica Online”, tem como foco relatos docentes de ações voltadas mediar online realizadas no ambiente virtual de aprendizagem como forma de auxiliar na aprendizagem dos discentes.

Uma das ações elencadas pelo professor conseguir agir mediando a aprendizagem online, segundo a Sujeita 1, foi a produção do gráfico da interação dos alunos no fórum da AD1. Esta atividade já foi descrita, mas se baseava, brevemente, num gráfico que foi elaborado em cima da participação dos alunos no AVA, dentro das categorias de interatividade trabalhadas

na disciplina. As demais docentes, a partir de tal iniciativa, fizeram os mesmos com seus alunos, pois cada duas docentes tinham polos comuns para acompanhar. A estratégia do gráfico, segundo a docente, fez com que os alunos se sentissem mais valorizados e percebessem que estavam sendo avaliados pelas docentes no processo, o que tudo indica que teve impacto no aumento das interações dos discentes, diz a professora. Entretanto, a mesma não confirma realmente tal informação, pois não relacionou o quantitativo de interações antes e depois desta ação.

Caminhando nesta mesma assertiva, a Sujeita 2 fala que sua ação proativa de construir um gráfico com a análise da participação nos fóruns da AD1 dos alunos é uma forma de criar ferramentas para que os alunos percebam que o professor está acompanhando as atividades e detalha a respeito no Apêndice I2, extrato 3.

A possibilidade de debater com os alunos a sua forma de interatividade na disciplina no fórum, por meio do gráfico, é uma forma de mediar o processo de ensino e aprendizagem, bem como de incentivar a reflexão dos estudantes dos resultados no percurso, uma forma de autoavaliação, e que isto incentiva que o aluno reflita e aumente sua participação. A AD2, que foi a Wiki também foi acompanhada de forma constante, fala a docente 2, em todo o momento que estava aberta, para que os alunos participassem não apenas ao final, o que foi uma realidade. Assim, vemos que mais uma vez a mediação pedagógica online é um meio para suscitar a interatividade dos alunos no AVA.

Não divergindo do olhar já posto, a Sujeita 3 coloca que sua ação principal foi de incentivo a interatividade em todos os momentos avaliativos, e as demais docentes trabalharam nesta dinâmica de estímulo, para que os alunos respondessem, interagissem, e dessa forma, vemos mais uma vez o pensamento das ações de intervenções docentes no AVA para suscitar a interatividade discente, e por conseguinte, possibilitar a avaliação da aprendizagem online dos alunos.

Por fim, a Sujeita 4 corrobora a questão de ações de acesso diário para auxiliar os alunos nas atividades do AVA, e que faz isto, mas que é um dispêndio de tempo enorme por parte do tutor¹¹³. Assim, é preciso vontade, disposição para acompanhar o aluno no AVA, para mediar, o que nem sempre todos os tutores conseguem, principalmente se tem muitos alunos no AVA. A avaliação da aprendizagem dos alunos na Wiki, segundo exemplo dado pela professora, deu-se por acompanhamento dos alunos de maneira constante e dando feedbacks mediadores por

¹¹³ Este termo é utilizado pela docente, mas o coordenador da disciplina, mesmo tendo o status de tutora virtual pela UAB, considera tutor professor. Este é um grande debate na literatura em EAD no Brasil.

mensagens para que eles pudessem refazer pontos que tinham elaborado, e dar maiores detalhes no Apêndice I4, extrato 6.

A docente diz que esta ação de acompanhamento contínuo facilita na hora de avaliar a aprendizagem dos alunos, pois precisa compreender se o aluno aprendeu realmente, e não apenas pontuar sua atividade. Isto nos encaminha para a compreensão que a articulação da mediação pedagógica online com a abordagem avaliativa processual são elementos interligados e que também refletem na interatividade.

De um modo geral, vemos que há uma total interrelação no olhar das professoras da mediação pedagógica online como processo constante e que visa a acompanhar, tirar dúvidas, instigar ao debate, fazer o aluno interagir, participar autoral e coautoramente do seu processo de construção de conhecimentos e de seus pares. A mediação pedagógica online visa incentivar a interatividade dos alunos para que as docentes possam realmente ter subsídios para avaliar a aprendizagem dos alunos, e, portanto, vemos a articulação entre Mediação Pedagógica Online, Interatividade e Avaliação da Aprendizagem Online como elementos interdependentes.

Como subcategoria 3 temos as **Interações entre as Docentes**, que tem por referência como os docentes interagiram entre si para consolidar a mediação pedagógica online visando potencializar a aprendizagem dos discentes.

De acordo com a Sujeita 1 a Mediação Pedagógica online acontece a partir de um trabalho colaborativo pela equipe docente, sendo da seguinte forma há uma divisão diferenciada nas unidades avaliativas. Na primeira unidade é um fórum e depois as professoras são divididas por polo. Quando chega lá na última unidade cada uma fica com três polos.

Assim, vemos que no primeiro momento todas fazem a mediação online em conjunto, e posteriormente, o trabalho fica em duplas com os polos divididos entre estas. Contudo, isto não impede que continuem partilhando questões, decisões e problemas entre elas acerca da concretização da avaliação da aprendizagem. Este trabalho colaborativo entre as docentes se mostra na decisão tomada coletivamente da prova ser sem consulta, por exemplo, pois em ano anterior era com consulta.

A interação entre as docentes também é visível na fala da Sujeita 2, a qual nos fala dando o exemplo da divisão da mediação pedagógica online nos polos, é realizada pelas próprias docentes mesmo e não há nenhum critério definido. Além disto, ela considera que todas suas ações para instigar a mediação pedagógica online é compartilhada com as outras docentes, ficando a cargo das mesmas fazer o mesmo ou não, uma vez que cada docente, apesar de ter um trabalho em equipe, tem sua individualidade de atuação online.

A aleatoriedade de divisão dos polos entre as docentes também é enfatizada pela Sujeita 3, apesar de achar que os polos maiores ficaram com as docentes mais experientes, e as mais novas com as menores, como forma de irem compreendendo a proposta de trabalho e ritmo do mesmo. Em sua fala há um olhar de grupo, o que ratifica esta interação constante entre as docentes no decorrer do trabalho na disciplina. Aborda que elas não têm tutoria presencial e que a equipe enxerga a possibilidade de conseguir acompanhar todas as atividades online, ou seja, de avaliar a aprendizagem dos alunos online, sem precisar de momento algum presencial.

A Sujeita 4, quanto as interações entre as docentes na mediação pedagógica online, afirma, como as demais docentes, que é algo existente. Afirma que há um rodízio entre as docentes dos polos, sendo no primeiro momento responsáveis em duplas por alguns polos e no segundo momento por outros. Tal realidade mostra que há uma colaboração nesse trabalho avaliativo, pois não é possível avaliar o caminhar dos alunos se não houve diálogo entre as docentes, uma vez que em cada momento as duplas acompanham polos diferentes, como vemos na fala da Sujeita 4 “mesmo a gente fazendo a unidade 1 e 2 juntas, eu corrijo as provas do polo que eu vou ficar na unidade 3, cada uma pega o polo da outra”.

Vemos que as trocas de polos são formas de fazer com que as docentes trabalhem de maneira colaborativa, pois para avaliar a aprendizagem dos alunos, precisam discutir sobre o caminhar da aprendizagem anterior dos alunos de cada polo. As decisões e problemas que emergem são decididos de maneira conjunta com o coordenador. Por outro lado, mesmo favorecendo esta interação a troca de polo também pode dificultar ainda mais para o docente construir o caminhar de aprendizagem dos alunos, pois se a avaliação é também um processo subjetivo não necessariamente o julgamento realizado em um momento dos alunos de um polo seria avaliado de mesmo modo pelas duplas de professoras.

Partindo para a penúltima subcategoria **Atividades Externas ao AVA**, da categoria “Consolidação da Mediação Pedagógica Online, a mesma se refere ao olhar das docentes acerca da mediação pedagógica nas atividades propostas e apoiadas para concretização dos alunos externa ao ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo a Sujeita 1 a atividade AD1 foi orientada para que os alunos pudessem utilizar outras formas de interação além do AVA, para facilitar a construção do texto colaborativo a partir do contato dos alunos com Skype, WhatsApp, e-mail entre outras. Contudo, esta atividade externa ao AVA não foi mediada no seu processo de construção, e a docente relata que só teve acesso ao texto final produzido pelas duplas.

O presente fato nos faz refletir a importância desta ação de considerarem na disciplina outros momentos de interação dos alunos, nas diversas possibilidades da web 2.0.

Entretanto, traz-nos um elemento a ser refletido, que é como mediar a aprendizagem online de maneira processual, dando os devidos feedbacks no processo de elaboração da atividade pelos alunos fora do AVA. O ideal é que a docência acompanhe o processo produtivo e intervenha quando necessário, mas também é possível, na amplitude de possibilidades de interação das redes, acompanhar os alunos, em alguns espaços de produção como softwares, grupos do WhatsApp, dependendo do quantitativo de alunos.

Coadunando com o olhar anterior, a Sujeita 2 também traz que os alunos foram solicitados a interagir fora do AVA, trazendo como argumento que o Moodle não possibilita o acompanhamento da produção do texto colaborativo, e, portanto, só avaliou o resultado da produção.

A Sujeita 3 também diz que este incentivo a elaboração de atividades em duplas em interfaces externas ao AVA, da Web 2.0 e traz em sua fala que a intenção era que os alunos conhecessem as ferramentas, explorassem a internet em prol do crescimento deles, apesar de que muitos não respondiam as perguntas, as atividades propostas. Tal fato, fez com que buscassem amarrar mais as perguntas, principalmente no texto colaborativo, e que pudessem usar outras formas de comunicação para realizar a atividade.

Neste sentido, a mediação pedagógica online, especificamente na atividade AD1 de incentivo de realização externa ao AVA, retringe-se a retirar dúvidas sobre a atividade no AVA e a avaliação da aprendizagem dos alunos nesta se dá apenas no sentido somativo, ao término, no envio da tarefa. Não foi salientando se, após o envio da mesma, o aluno ao receber o feedback teria oportunidade de refazer e reenviar a atividade.

Apesar de não conseguir acompanhar, mediar estas atividades externas ao AVA, o seu processo de construção, a sujeita 3 considera que ela possibilita ao aluno a liberdade de realizar a atividade AD1 de texto colaborativo da forma que melhor convir, podendo criar um arquivo novo no Google Drive, Blog, Power point, vídeo entre outros recursos.

A Sujeita 4 também coloca de maneira positiva e ratifica as atividades incentivadas para realização externa ao AVA pelas duplas da AD1, contudo, isto potencializa as formas de realizar um trabalho colaborativo em seu olhar. Tratando-se do acompanhamento destas atividades, coloca que não há condições pelo quantitativo de estudantes, e detalha Apêndice I4, extrato 7.

Acrescenta ainda que em relação a mediação pedagógica do fórum e da AD2, segundo a docente o aluno é incentivado a colaborar com sugestões de interatividade, mas quando falam das interações em espaços externos ao AVA, a docente diz que em uma modalidade

semipresencial ou presencial é possível, mas a distância não, porque a plataforma não dialoga com as mídias sociais para permitir este acompanhamento.

Concluimos que há uma dificuldade de avaliar atividades externas ao AVA, e assim, a mediação pedagógica online é pensada apenas para o AVA e, de certo modo, incentivada, mas não mediada. Sabemos que em cursos totalmente online, é possível mediar o processo de construção da aprendizagem dos alunos, mesmo com atividades externas ao AVA, dependendo da disponibilidade de tempo docente e, principalmente, do quantitativo de alunos a acompanhar.

Também é possível a partir de outras estratégias dentro de interfaces do AVA pedir que os alunos alimentem como estão construindo a atividade externamente, para que ele possa acompanhar e mediar o processo. Coadunamos que o AVA deveria dialogar com as mídias sociais e interfaces externas como forma de potencializar as interações e vivências discentes. Os AVAS podem e devem também se tornar plataformas mais interativas.

Concluindo as categorias das entrevistas das docentes CEDERJ/UERJ, a partir da categoria “Consolidação da Mediação Pedagógica Online, e tendo como última subcategoria **Dificuldade para Mediar Online**, relata as dificuldades encontradas pelas professoras no processo de mediação da aprendizagem online dos alunos.

Apontou-se como maior dificuldade para mediar o processo de aprendizagem online por todas as Sujeitas de maneira unânime a questão do quantitativo de alunos que cada uma tinha para acompanhar no AVA. Como os polos tinham quantidades diferentes de alunos, tinha docentes que ficavam com mais e outras com menos alunos, mas em quantitativo de polos, cada uma das professoras acompanhavam 3 polos. Assim, a Sujeita 1 dizia acompanhar entre 90 a 100 alunos, a Sujeita 2 uns 80 alunos, a Sujeita 4 um total entre 100 a 120 alunos, e a Sujeita 3 foi a única que não abordou o quantitativo.

Vemos que a mediação pedagógica online de maneira qualitativa requer também um número de alunos que seja consoante de ser acompanhada pelo professor, pois mesmo o AVA disponibilizando dados quantitativos sobre os mesmos, construir o percurso de aprendizagem de 100 alunos em média no online é um trabalho árduo e nada fácil, se é que é possível. No presencial já é complicado acompanhar 50 alunos, por exemplo, com um avaliar mais qualitativo, imagina no online onde tudo fica registrado, todos os rastros do discente, e fazer esta colcha de retalhos das participações e suas evoluções ou não construções é realmente complicado. Neste sentido, vemos a fala da Sujeita 3 que aborda a questão desta dificuldade de mediar a aprendizagem online, com uma sala de aula de cunho mais mercadológico, de muitos alunos por sala, estigma da clássica EAD, e este relato se encontra no Apêndice I3, extrato 15.

Acreditamos que existam outras dificuldades em avaliar a aprendizagem online, porém nas entrevistas apenas esta saltou aos olhos docentes, por ser a mais evidente na maioria dos cursos de EAD no Brasil, que tem um histórico desta modalidade com viés de atingir o maior número de pessoas, não atentando inicialmente para a qualidade. De tal modo, muito ainda se tem a avançar nesta dificuldade e outras que foram mencionadas nas falas do Grupo Focal, que trataremos no próximo tópico a este respeito, também por sua importância no trato de nosso objeto.

Resgatando uma síntese da “Consolidação da Mediação Pedagógica Online” e sua relação com as subcategorias temos as seguintes: a mediação pedagógica online é baseada em Concepções Docentes (subcategoria 1): A mediação pedagógica online é concebida de forma consensual pelas professoras que a veem como um processo de intervenção docente para auxiliar, instigar, provocar, dialogar com os discentes, ou seja, para provocar a interatividade e favorecer a construção do conhecimento de modo autoral e coautoral, o que por consequência, proporcionará elementos de rastros no AVA para a avaliação da aprendizagem dos alunos online. A Interatividade, Mediação e avaliação no online se colocam como processos indissociados; além disto, depende de Ações de Mediação da Aprendizagem Online (subcategoria 2): Entre as ações pontuadas para que a mediação pedagógica online pudesse se efetivar era o incentivo da interatividade de forma contínua e diária, pois sem esta as docentes não teriam como auxiliar as dúvidas, lacunas, saber como o aluno estava construindo os conhecimentos dos conteúdos trabalhados e poder auxiliar os discentes. A atividade do gráfico foi outra ação que teve viés de autoavaliação da própria interatividade na AD1 do fórum, o que incentivou os alunos a refletirem sobre sua interatividade e pudessem aumentar sua participação, que era o intuito das docentes bem como aprofundar a compreensão prática do conteúdo. Há novamente uma articulação entre Mediação Pedagógica Online, Interatividade e Avaliação da Aprendizagem Online; é realizada por Interações entre Docentes (subcategoria 3): uma vez que o trabalho de avaliar a aprendizagem dos alunos online e os caminhos a serem definidos eram discutidos em conjunto, principalmente pela troca de polos que haviam, o que emergia ainda mais a necessidade desta, ponto que é simultaneamente positivo, mas também tem seu cunho negativo no sentido de uma docente não acompanhar os mesmos polos desde o iniciar, sendo a avaliação um processo subjetivo e que irá divergir entre as docentes, mesmo se tendo critérios para cada atividade; não considera Atividades Externas ao AVA (subcategoria 4): pois, apesar de ser um ponto positivo o incentivo a elaboração de atividades utilizando os recursos tecnológicos da Web 2.0, não há um acompanhamento da construção desta, e assim, a mediação pedagógica não acontece, sendo estas atividades apenas de abordagem somativa, só

avaliadas o seu construto final pelas duplas; e para consolidar a mediação pedagógica online pode existir Dificuldade Docente para mediar (subcategoria 5): que foi frizada de forma unânime como o quantitativo de discentes para uma avaliação da aprendizagem online qualitativa, o que é de certo modo o viés clássico da EAD de massa. Concluímos que apesar de pontuarem de forma latente 1 dificuldade, devem existir outras certamente, as quais buscamos perceber e discutir no Grupo Focal, por ser fundamental compreender as docentes para nosso objeto de estudo,

Vejamos então as relações entre as categorias das que emergiram com as entrevistas das docentes na tabela abaixo:

Tabela 3 - Coocorrências entre as categorias das entrevistas com as docentes CEDERJ/UERJ

	1. Educação a Distância e Educação Online	2. Construção da Interatividade no AVA	3. Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina	4. Desenho Didático	5. Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online	6. Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online	7. Consolidação da Mediação Pedagógica Online
1. Educação a Distância e Educação Online	0	0	1	0	0	0	0
2. Construção da Interatividade no AVA	0	0	1	0	7	4	7
3. Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina	1	1	0	4	5	1	1
4. Desenho Didático	0	0	4	0	3	0	0
5. Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online	0	7	5	3	0	22	18
6. Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online	0	4	1	0	22	0	4
7. Consolidação da Mediação Pedagógica Online	0	7	1	0	18	4	0

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do software Atlas ti.

A partir de tais coocorrências podemos compreender alguns elementos: 1- A Interatividade é uma especificidade da avaliação da aprendizagem online (7 recorrências); 2- As reflexões das docentes sobre avaliar estão associadas com a interatividade (4 recorrências); 3- A construção da interatividade se relaciona com a mediação pedagógica online (7 recorrências); 4- As especificidades da avaliação da aprendizagem perpassa a interatividade e o desenho didático (5, 3 recorrências respectivamente); e, por fim, que a 5- As especificidades da avaliação da aprendizagem online é relacionada nas reflexões das docentes sobre avaliação online (22

recorrências). Inferimos que a avaliação da aprendizagem no online no olhar das docentes estão diretamente relacionadas a Mediação Pedagógica, Interatividade e ao Desenho Didático.

A partir de então, passaremos a discutir no próximo tópico o Grupo Focal, como forma de compreendermos de maneira holística a compreensão das docentes, a partir das categorias que trouxemos e as lacunas que vimos nestas.

Grupo Focal Docentes CEDERJ/UERJ

O intuito do Grupo Focal foi rever alguns pontos que não ficaram claros nas entrevistas individuais, quando realizamos a análise das falas. De tal maneira, elaboramos um roteiro, dentro das categorias a posteriori que tínhamos analisando no Atlas Ti, com o olhar das sujeitas, o qual se encontra no Apêndice K, onde trabalhamos nestes pontos controversos e criamos os temas que iriam permear o debate.

Objetivamos com este Grupo Focal e ação coordenada com as entrevistas individuais semi-estruturadas, entender se o grupo manteria ou modificaria opiniões a partir do olhar do outro. Além disto, consideramos no debate pontos importantes à compreensão do objeto de pesquisa e, que nas entrevistas, não apareceram nas falas das sujeitas ou emergiram de modo simplista, sem o aprofundamento que necessitávamos. Assim, este capítulo buscará perceber e analisar o olhar do grupo sobre os temas que foram criados a partir das próprias entrevistas e suas categorizações.

De tal modo, Grupo Focal foi permeado em 6 categorias¹¹⁴: 1- EAD X EOL; 2- Interatividade no AVA (Construção da Interatividade no AVA); 3-Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina; 4- Desenho Didático; 5- Avaliação da Aprendizagem (Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online); e 6-Mediação Pedagógica Online (Consolidação da Mediação Pedagógica Online).

Tratando-se da **Categoria 1- EAD X EOL** podemos visualizar nas discussões e análises do software Atlas Ti, que podem ser vistas no Apêndice L, que o coletivo docente coloca que é possível interagir tanto na EAD como na EOL e que não faria diferença alguma a mudança do nome da disciplina no CEDERJ, pois o que importa “é como é feito o trabalho, como é feita a mediação, a forma como que é apresentada, independente da EAD e a EOL” (Docentes). Assim,

¹¹⁴ Vale salientar que as nomenclaturas dadas as Categorias no Atlas Ti, 3 delas foram ressignificadas, e assim, colocamos o nome antigo e, dentro dos parênteses, os novos que demos, após discussões a respeito de nossa análise de conteúdo, o que não muda a essência da categoria em si, no que tange ao seu significado. Apenas 1 Categoria surgiu após o Grupo Focal e reanálise das entrevistas, que foi “Reflexões Docentes da Avaliação da Aprendizagem Online”.

sendo possível fazer um processo dialógico tanto na EAD como na EOL, não há diferença entre elas.

Se compararmos ao olhar das entrevistas individuais vemos que há uma divergência e mudança das falas, pois se tinha consolidado a ideia da EOL diferenciada da EAD e que prevalecia a interatividade para a primeira, exigia um trabalho docente mais constante nas interfaces, mediação pedagógica online, colocada como modalidades diferentes, enfim, onde o diálogo e a aproximação entre os docentes e discentes era algo sobrevalorizado, e a EAD associada a distância, unidirecionalidade do processo educativo e a educação bancária.

Interessante, é que apesar desta fala coletiva, uma das docentes coloca que o CEDERJ não faz EOL, mas EAD, pois a Educação online deve ser 100% online, e no caso não é, sendo semipresencial, exigindo prova presencial obrigatória, e isto seria um contrasenso com o que se trabalha na disciplina. Isto nos mostra mais uma vez que é uma proposta interativa de disciplina e não de curso. Uma outra docente coloca que os alunos pensam encontrar na disciplina a discussão da tecnicidade da EAD, mas não é o que encontram e que a diferença de EAD e EOL é a metodologia apenas, tanto que a mudança do nome não mudaria em suas práticas.

Discutindo sobre a **Categoria 2-Construção da Interatividade no AVA** as docentes frizaram bastante a questão das dificuldades dos alunos, o qual na entrevista só 1 docente tinha colocado que os discentes não tem cultura de interagir, de realizar ao longo da disciplina atividades colaborativas. Assim, fatores como a resistência na postura reativa nos fóruns e deste espaço como elemento apenas de tirar dúvidas é corriqueiro, o que pode ser resquício do próprio modelo CEDERJ para elas. Os alunos utilizam a interface fórum de maneira burocrática, não lendo as postagens dos colegas, colando postagens, querendo o professor 24 horas à disposição apenas para responder a dúvidas de forma técnica, enfim, sem compreender o que é interatividade, o que é construção do conhecimento. A preocupação dos mesmos em interagir é mais focada no período das provas, pois querem saber o que é necessário para ser aprovado.

Ainda nesta categoria, o grupo focal mostra que as docentes agem para que a interatividade seja concretizada, e alguns dos atos citados são envio de emails, postagens em áudio incentivada pelo coordenador, o que fez com que os alunos se estimulassem mais e fizessem áudios e até vídeos. Outra estratégia é buscar avisar aos alunos os períodos das atividades, que estão findando, como forma de alertar não percam o prazo e participem. Por fim, mencionaram sobre a participação dos discentes nesta disciplina, depois de todas as colocações e de modo diverso: 2 delas colocaram que os alunos interagiram de forma mediana,

houve pouca melhoria, 1 docente não falou nada e outra que achou que não houve uma participação tão expressiva dos alunos em seu olhar.

Relativa à **Categoria 3-Proposta Avaliativa Interativa da Disciplina** as docentes falaram sobre a criação da proposta, alegando que é flexível, que é dialogada desde antes do iniciar da disciplina com o coordenador e no percurso também, por meio de encontros presenciais e online., onde colocam sugestões de modificações. Na entrevista, apenas 1 docente tinha abordado que a proposta era criada pelo coordenador e de certo modo imposta.

Uma docente ressalta da contradição do maior peso da prova presencial (APs) do que as (ADs), que é algo legal do CEDERJ, e todas professoras defendem que nesta proposta interativa o peso deveria ser maior no online e não seria necessário o momento presencial, pois tudo que fazem é online. Neste quesito, houve mudança de opinião do grupo relativa a entrevista individual, pois nesta, apenas 1 docente tinha defendido o peso maior no online, outra que os pesos ao menos deveriam ser iguais e 2 que o peso deveriam ser maior no presencial. É salientado no Grupo Focal que o CEDERJ não tem avaliação oficial no online e que tem disciplinas em que as ADs são presenciais, o que não é o caso da proposta da disciplina.

Quanto a Participação dos alunos, ao olhar das mesmas, não participam da criação desta, mas uma das docentes coloca que, ao perceber as dificuldades dos alunos, dialoga com o coordenador de disciplina, como forma de suscitar a mudança do desenho didático, com vídeos, áudios e outros elementos que possam esclarecer melhor as atividades e potencializar a aprendizagem, e isto é uma forma de participação do alunado. Portanto, podemos perceber que a proposta avaliativa está interligada com o desenho didático, são dialogáveis e aberta a modificações.

As docentes salientaram ainda nesta categoria a diferença de avaliar a aprendizagem na proposta interativa e no presencial. De forma geral colocam que no online é possível avaliar, mas que há dificuldade do aluno interpretar o que se pede, em contrapartida, no online se tem os registros e se pode perceber os alunos que realmente participaram ou não. Apenas duas docentes trazem a questão que avaliar online depende da atividade e da disciplina, pois nas de humanas é mais fácil que disciplinas exatas. Por fim, duas docentes pontuam: uma que avaliar no presencial facilita o questionamento do aluno na hora ao professor, porque no online eles tem preguiça de ler e questionar; e a outra que é mais fácil para ela avaliar presencial. Tais declarações diferem do olhar das entrevistas individuais, onde 3 colocaram que havia diferença entre avaliar presencial e online e apenas 1 colocou que em ambos espaços seu modo de avaliar não se modificava.

Refente a **Categoria 4-Desenho Didático** todas as docentes coadunam que ele é Flexíveis, pois é dialogado entre o coordenador e as docentes e vai se alterando levando em consideração a vivência no decorrer da disciplina, fato que também foi de senso igual de todas na entrevista. Além disto, acrescentam no Grupo focal que o desenho didático é interativo, e que este potencial de interatividade depende das possibilidades do Moodle, mas se busca utilizar tudo o que tem neste de possibilidade. Esta interatividade, inerente ao desenho didático da proposta avaliativa, no olhar das docentes contribui para que os alunos interajam, apesar de que alguns reclamam por não estarem acostumados com tais tipos de atividades em duplas e usos de múltiplas interfaces.

Sobre a participação do desenho didático, as docentes dizem que acontece mais ao final da disciplina que os alunos sugerem, e de um semestre para o outro, pois o que os alunos dizem serve de melhoria para a próxima edição da disciplina. Houve uma disparidade com o falado nas entrevistas, pois as docentes consensuaram no olhar do instigar os alunos a participarem do desenho didático com suas opniões, sugestões e participação na MEDIATECA.

A respeito da importância da clareza do desenho didático para que haja interatividade, quase todas concordam, pois a docente 2 não pontuou nem na entrevista nem no grupo focal a respeito. Este tópico nas entrevistas só tinha sido citado pela docente 3, e agora praticamente todas se pronunciaram a respeito, mesmo que de maneira breve e sem aprofundamento.

Acerca da **Categoria 5- Especificidades da Avaliação da Aprendizagem Online**, as docentes colocaram que quanto aos tipos de atividades que a Wiki foi a atividade mais difícil de avaliar, exceto a 2 que não se pronunciou. Na entrevista elas abordaram mais aprofundadamente sobre este quesito. Sobre os critérios das atividades, todas dizem que os critérios são criados pelo coordenador, mas que na prática cada uma significa, tanto que se contradizem ao falar da Wiki, umas colocando que avaliavam tanto o individual quanto o grupal, mas ao fim do debate todas dizem que foi grupal e diz que é a mais trabalhosa para avaliar, principalmente quando há apagões e precisam resgatar a versão anterior e descobrir a participação dos alunos.

Na AD1 consideram que não houve valia na tentativa de a dupla postar o texto no fórum antes de enviar a versão final, mas que os critérios foram de participação no fórum, de acordo com a qualidade das interações e tentativa de criar em dupla. Por fim, enfatizam que as provas presenciais são de caráter aberto e, que dão feedback apenas na mesma, mas nos casos que os alunos zeram a prova, já colocam algo no próprio AVA. Quando há problemas em casos de alunos quererem revisão de prova elas ou vão em busca da prova no CEDERJ, pede via e-mail uma cópia e/ou maioria tiram fotos e guardam para estes casos. Todos os pontos coadunam com

a entrevista, apenas o ponto da divergência de notas dos alunos na AD1 devido a diferença na qualidade de sua participação em relação a sua dupla foi mencionado pela docente 3 e não pelas demais.

No quesito abordagens avaliativas, todas as docentes compreendem que a disciplina contemplou as abordagens formativa e somativa, e que a diagnóstica não fez parte da avaliação da aprendizagem, olhar que também permanece das entrevistas. Em se tratando das tipologias de avaliação que existiram as docentes divergem, assim como foi no momento da entrevista. Duas docentes colocam que não teve autoavaliação, pelo menos não oficialmente, e discordam quanto a coavaliação, pois uma acha que a atividade de texto em dupla nos fóruns seria uma tentativa de coavaliação, e outra não compreende assim. As outras duas docentes não enxergaram não se pronunciaram sobre a autoavaliação no Grupo Focal, e disseram não ter existido a avaliação em pares.

Quanto as dificuldades docentes só foi citada a questão da dificuldade de avaliar na Wiki e dar feedback a um grande quantitativo de alunos, por ser o CEDERJ uma educação mais massiva, e que na entrevista outros pontos foram abordados como inclusão digital dos alunos, leitura e escrita, uso do AVA, acesso à internet, ou sejam, as dificuldades discentes foram as mesmas colocadas na entrevista de letramento tradicional, digital e cibercultural.

Tratando-se da **Categoria 6-Consolidação da Mediação Pedagógica Online**, todas colocam que a mediação pedagógica online é primordial, que existe tanto no presencial como no online, mas neste último tem estratégias diferenciadas, porém não as detalham. Colocam que se não há incentivo para o aluno interagir no online nada acontece, e por tal a importância da mediação pedagógica online. Assim, a interatividade e mediação pedagógica são vistas de modo interligado e elementos fundamentais para avaliar a aprendizagem no online, pois sem registros não se tem dados para avaliar o aluno qualitativamente no EOL. Elas colocam que uma interatividade associada a mediação é algo que tem intencionalidade pedagógica, e assim, a interatividade ou mediação sozinha e sem interrelação não possibilitam avaliar a aprendizagem do aluno online. Tal olhar coaduna com a visão da entrevista de mediação pedagógica docente online como prática docente constante e que visa suscitar interatividade.

Apesar de não está no script do Grupo Focal, as docentes permearam sobre suas Reflexões sobre avaliação da aprendizagem online, categoria esta que perpassou nas entrevistas que visualizamos a posteriori. As docentes colocaram que a avaliação da aprendizagem online é processual, é acompanhar o caminhar formativo do aluno, os caminhos que foram planejados se foram ou não alcançados, sendo também subjetiva para o docente, olhar este que não mudou da entrevista. No Grupo focal apenas 1 docente colocou que se

percebe claramente a aprendizagem do aluno, a mudança deles, o que na entrevista foi mais enfatizado e este foi o ponto de visão de todas.

Por fim, sobre o feedback das atividades 2 docentes colocam que os alunos pedem o feedback e elas dão, uma outra diz que valoriza muito, pois gostava de receber quando discente, mas que dá muito trabalho, e apenas 1 não se coloca a respeito. Tal dado diverge das entrevistas individuais, pois elas convergiram no ponto de que dão feedbacks aos alunos das atividades avaliativas, mas mesmo tendo critérios coletivos é um processo um tanto individual.

7.2.3.2 Entrevista com Coordenador Consórcio CEDERJ/UERJ

Neste tópico trataremos das concepções do coordenador da disciplina Educação a Distância sobre a proposta avaliativa interativa, a qual é obrigatória e do 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Consórcio CEDERJ/UERJ. O mesmo, é o responsável pelo desenho didático da disciplina, pelos conteúdos, coordenação das docências¹¹⁵, acompanhamento das interações online dos discentes e das docentes e ponderações durante o caminhar da disciplina como forma de potencializar o trabalho das professoras e maximizar a aprendizagem dos alunos.

A entrevista foi semiestruturada, realizada com o mesmo por Skype e presencialmente alguns dados foram complementados, no momento que fui realizada o Grupo focal presencial. O roteiro com as perguntas da entrevista está disponível no Apêndice M, as respostas do coordenador na íntegra no Apêndice N e, o Relatório completo de análise no Software Atlas Ti, no Apêndice O. A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) da entrevista com suas categorias e respectivas subcategorias, realizadas com o apoio do Software, são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 24 - Categorias e Subcategorias da entrevista com o coordenador de disciplina do CEDERJ/UERJ

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1-Educação a Distância e Educação Online	Não emergiram subcategorias
2-Proposta de Avaliação Interativa da Disciplina	Criação da proposta
	Papéis dos sujeitos
	Participação discente
	Inovação da proposta
	Prova presencial

¹¹⁵ O termo docência é colocado pelo coordenador, mas para o Consórcio CEDERJ/UERJ, o cargo é de tutoria virtual, que são responsáveis pelo acompanhamento dos discentes online.

	Pontos positivos e negativos
3-Construção da Interatividade no AVA	Concepção do coordenador
	Estratégias do coordenador/docentes
	Dificuldades para interatividade dos discentes
4-Reflexão do Coordenador da Avaliação da Aprendizagem Online	Concepção de avaliação da aprendizagem online
	Dificuldades dos docentes para avaliar online
	Aprendizagem discente a partir da proposta interativa
5-Especificidades da Proposta Avaliativa Online	Tipologias de Atividades
	Critérios avaliativos
	Abordagens avaliativas
	Tipologias avaliativas
	Dificuldades discentes
6-Consolidação da Mediação Pedagógica Online	Dificuldades do coordenador
	Concepção do coordenador
	Ações de mediação da aprendizagem online
	Relação com a avaliação da aprendizagem

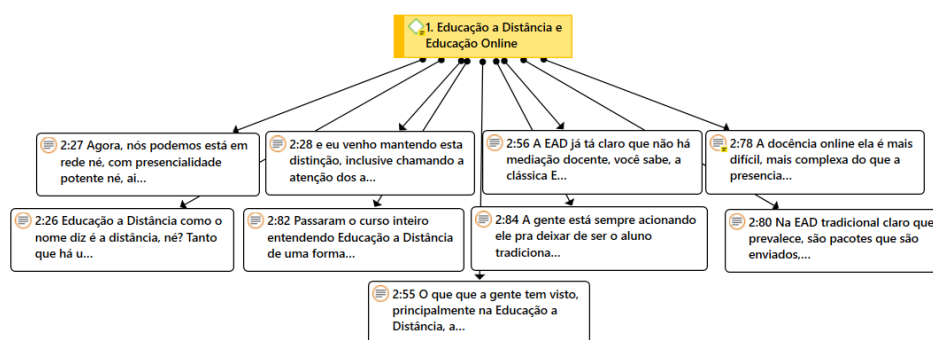
Fonte: Elaboração Própria no Atlas Ti partindo da visão do coordenador.

Retratamos as categorias e sub nas redes e trazendo os pontos principais de cada uma delas. Após isto, tratamos de analisar suas relações.

1-Categoria Educação a Distância e Educação Online

Nesta categoria o coordenador coloca como concebe a EAD e a EOL e suas diferenciações, e de tal modo, não surgiram subcategorias, como se pode visualizar abaixo:

Figura 49 - Categoria 1-Educação a Distância e Educação Online



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

A EAD é definida pelo coordenador como sendo uma educação em que o próprio nome já a define, de distância entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, onde não há diálogo, há apenas pessoas solitárias dispersas geograficamente. O que prevalece na EAD

tradicional são: pacotes enviados, unidirecionalidade, professor orador, o que caracteriza a Pedagogia da Transmissão. Além disto, há falta de mediação docente, o aluno está entregue a programas de inteligência artificial, a pacotes pronto, e assim, se o mediador inexistente, o processo educativo não se concretiza.

No que compete a Educação Online, a visão entendida pelo coordenador é que

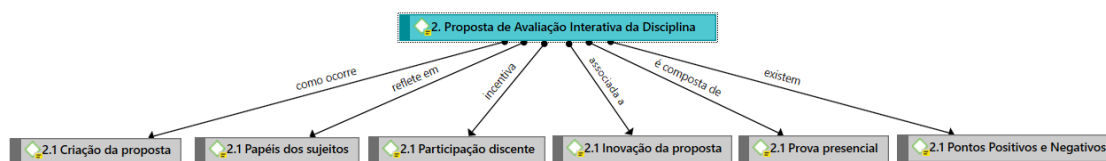
[...] agora com o ambiente ciber, não dá mais para você dizer que tem distância. Então, se você está numa interface, como a gente está aqui agora, estamos na proximidade né, geograficamente estamos dispersos, mas estamos na proximidade. [...] Agora, nós podemos estar em rede né, com presencialidade potente né, ainda que geograficamente dispersos (Docente B).

Assim, a EOL é aquela onde há proximidade entre os alunos e professores, mediação pedagógica online, ato educativo significativo, interatividade em toda sua complexidade. Neste sentido, a docência online é mais difícil do que a presencial, porque requer do professor dedicação, trabalho árduo até mesmo para o aluno compreender as singularidades do online e ir desenvolvendo outras atitudes coerentes com a modalidade, que não deve remeter ao tradicionalismo da EAD clássica oriunda da sala de aula instrucional.

2-Proposta de Avaliação Interativa da Disciplina

Retrata como a avaliação da aprendizagem foi concebida e concretizada na disciplina Educação a Distância na visão do coordenador, o qual podemos visualizar na rede:

Figura 50 - Categoria 2-Proposta de Avaliação Interativa da Disciplina



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Tratando-se da **Criação da Proposta**, o coordenador coloca que elabora e vai aperfeiçoando com a contribuição das docentes e nos processos da disciplina ao longo dos semestres. Apesar do CEDERJ ter uma lógica de inclusão massiva de alunos, e isso traz o problema de dificuldades de berço formativo, tem também a questão de permanecer no foco da EAD, dando maior peso ao presencial do que ao online, o que é uma dificuldade de cunho institucional. A disciplina, apesar destas limitações institucionais, foca os conteúdos das 3

unidades no âmbito da discussão da EOL, como forma possibilitar os alunos conhecer e vivenciar seu potencial. Assim, na unidade 1 é pra chacoalhar o pessoal, a unidade 2, para discutir interatividade, que é exatamente a grande palavra, né, que vai consolidar o entendimento que começou a aparecer na unidade 1, e por fim, a unidade 3, que esta é pra fechar como é a docência e aprendizagem na modalidade online, interativa. Assim, esta criação da proposta interativa é de disciplina e não de curso.

Quanto aos **Papéis dos Sujeitos** na proposta avaliativa interativa, o coordenador nos fala que ele tem papel de criar e ir ajustando a proposta no decorrer da disciplina, as professoras tutoras acompanham e interagem com os discentes auxiliando o seu processo de aprendizagem, responsáveis efetivas pela concretização da proposta avaliativa interativa, feedback constante e respostas em até 24 horas. Além disto, tem abertura para interferir na proposta em seu iniciar e no caminhar. Já os alunos, apesar de convidados a lerem e sugerirem alterações na proposta avaliativa, eventualmente o fazem, mas são incentivados constantemente.

A subcategoria **Inovação da Proposta**, o coordenador coloca que a disciplina é a proposta é inovadora, pois

o modus operandi da avaliação feita por aí a fora, principalmente na EAD, é muito precário[...] mas, a gente tenta fazer de fato alguma coisa inovadora, tanto que os alunos comentam isso, né: Poxa, a gente não está acostumado a fazer este tipo de avaliação, este tipo de trabalho, este tipo de autoria, você nos cobra que a gente converse em grupos, não estamos acostumados com isso.

Apesar da pontuação CEDERJ ter como métrica nota 6 para o presencial e 4 para o online, a disciplina dar prioridade ao online, tendo caráter formativo, de inclusão cibercultural e todo o investimento é em criar interatividade, colaboração, rede, coautoria, engajamento dos alunos na proposta avaliativa interativa. Além disto, a avaliação é colaborativa do coordenador com o grupo de docentes que se reúnem presencial e online para melhoria da proposta em virtude de como ela se encaminha com os grupos de alunos em cada semestre.

Em se tratando da **Participação Discente**, é colocado que os alunos são estimulados a colocar suas sugestões na proposta, mas que como não estão acostumados a participar da construção de critérios avaliativos, acabam acatando e poucos pontuam algo. Alguns semestres há alunos que questionam, sugerem, mas neste, em específico, não houve tantas colocações, o que ele não considera positivo, pois os alunos participando é uma forma de ver a interatividade acontecendo.

Com relação a **Prova Presencial**, penúltima subcategoria, o docente coloca que faz a avaliação presencial e com maior peso do que o online devido a ser ato obrigatório pelo

CEDERJ, mas sua prioridade, mesmo com esta questão, é efetivar uma avaliação centrada no online. Outro ponto colocado é que o processo de avaliação presencial não requer que o aluno tenha realizado alguma atividade online, mas que o fato de não ter pode dificultar, mas não impossibilita sua aprovação na disciplina. O coordenador finaliza colocando que as Aps (1, 2 e, caso necessário a 3), tem critérios básicos, pois é apenas de redação de texto com mínimo de 20 linhas, apenas para ver a capacidade de entendimento dos conteúdos e de síntese do aluno. E, mesmo assim, ainda há cola entre os alunos, o que confessou que irá refazer novo banco de questões devido a tal fato.

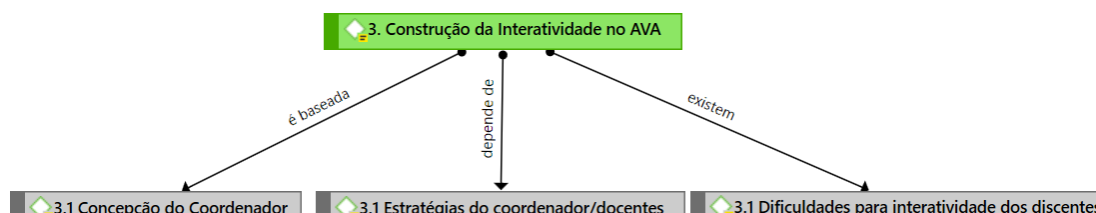
Como última subcategoria temos os **Pontos Positivos e Negativos** colocados pelo coordenador. Como positivo é ver no final do processo de avaliação interativa que os alunos conseguiram compreender a ideia de interatividade, que houve aprendizagem e crescimento significativo. Enquanto colocação negativa a questão do Cederj é enfatizada, por permanecer no paradigma da EAD e com inclusão massiva de alunos.

Sintetizando a Categoria 2, Proposta de Avaliação Interativa da disciplina, vemos como ocorre a Criação da Proposta (subcategoria 1), onde a mesma é focada na EOL, apesar de denominada de EAD, e é uma proposta de disciplina e não de curso; reflete em Papéis dos Sujeitos (subcategoria 2) onde o coordenador de disciplina criar, acompanhar e ajustar no percurso da disciplina, as docentes de participar da criação da proposta, dar feedback aos alunos em 24 horas e acompanhar sua construção do saber, e os discentes, são convidados a participar, mas não o fazem; incentiva a Participação Discente (subcategoria 3) contudo neste semestre não houve inquietações, pois os alunos estão acostumados a não participar de critérios avaliativos, mas apenas a cumprir; é associada a Inovação da Proposta (subcategoria 4), pois ela considera a avaliação interativa, prioriza o online, é formativa cibercultural e é elaborada/reelaborada pelo coordenador de disciplina e docentes ao longo dos semestres da aplicação da proposta; é composta de Prova Presencial (subcategoria 5) que é obrigatória e tem peso maior que a presencial, pode ocorrer em até 3 momentos, e visa apenas ver critérios básicos de compreensão e síntese dos conteúdos estudados; e, existem **Pontos Positivos e Negativos** (subcategoria 5) os positivos o entendimento do aluno da ideia de interatividade e seu crescimento em aprendizagem significativa, e o negativo a questão do Cederj permanecer na lógica do paradigma massivo de EAD.

3-Construção da Interatividade no AVA

A presente categoria trata da como foi concebida e concretizada a interatividade no caminhar da disciplina, segundo o olhar do coordenador da mesma. Vejamos a rede abaixo:

Figura 51 - Categoria 3-Construção da Interatividade no AVA



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Na categoria Construção da Interatividade no AVA emergiram três subcategorias, as quais iremos abordar a partir de então.

A primeira delas, a **Concepção do Coordenador**, que se refere a visão da interatividade, a qual é associada

Sempre a ideia da troca, da conversa, do ouvir o outro, do cocriar com ele né, uma vez que a definição de interatividade é isso, é quando a emissão e a recepção cocriam a mensagem, então a mensagem não é de responsabilidade somente da emissão, mas ela é também cocriada pela recepção. Então, essa ideia básica de interatividade ela vai definir os processos, por exemplo, os critérios de avaliação (Docente B).

O coordenador concebe a disciplina como uma forma de investimento na interatividade, na troca, na autoria, coautoria da discência, seja participando dos critérios de avaliação, sugerindo atividades, e é esta que vai realmente fazer com que o docente consiga fazer uma avaliação online de modo sério. O argumento para tal é justamente conseguir perceber estas construções dos sujeitos no AVA, e por isso, confia na credibilidade da avaliação extritamente online. Coloca que a Wiki é uma das interfaces onde a interatividade é potencializada e que esta só é possível sem massividade, e isto retrataria o máximo de 30 alunos por sala virtual.

A categoria secundária trata sobre as **Estratégias do coordenador/docentes** para que a interatividade seja consolidada algumas ações são realizadas, dentre elas: 1-Investir em espaços de conversação, de autoria e coautoria nas interfaces; 2- Estratégias de avaliação que inculta a interatividade entre os pares, como o uso de Wiki, redes sociais, discussão das produções em grupos e outros; 3-Incentivar os alunos a vivenciar a EOL, experimentar toda sua potência.

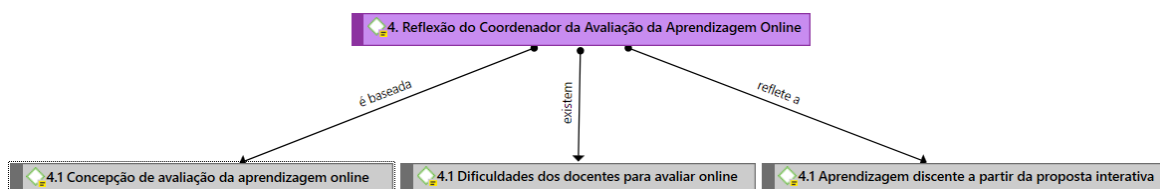
A última categoria reflete sobre as **Dificuldades para interatividade dos discentes**, onde a principal colocada é a falta de experiência dos alunos da interatividade em outras disciplinas do curso, pois eles não têm hábito de formas duplas, grupos e querem focar no individual. A questão da falta de diversos letramentos: 1-Letramento tradicional: da alfabetização, de leitura e escrita; 2-Letramento Digital: que é saber utilizar com o computador, com os recursos digitais, com o AVA, etc; e, o 3-Letramento Ciber cultural: que é o estar junto colaborativo, que é a autoria e coautoria no digital. Todos estes elementos estão imbrincados e desafiam a docência para a interatividade.

Concluindo o olhar desta categoria 3, a Construção da Interatividade no AVA, vimos que ela é baseada na **Concepção do coordenador** (subcategoria 1) que percebe como criação autoral e coautoral em rede e pela diversidade das interfaces do AVA, com salas não massivas, que possibilita uma avaliação 100% online e realmente séria e qualitativa; depende de **Estratégias do coordenador/docentes**(subcategoria 2) investir na dialogicidade, avaliação interativa e incentivar o aluno a EOL; e, existem **Dificuldades para interatividade dos discentes** (subcategoria 3), as quais são falta de vicência da EOL e dos letramentos de alfabetização, digital e ciber cultural dos alunos.

4-Reflexão do Coordenador da Avaliação da Aprendizagem Online

A rede com categorias e subcategorias retratada abaixo coloca como o coordenador compreende a avaliação da aprendizagem online.

Figura 52 - Categoria 4-Reflexão do Coordenador da Avaliação da Aprendizagem Online



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Adentrando a subcategoria **Concepção de avaliação da aprendizagem online**, o coordenador percebe a avaliação a partir da interatividade, uma vez que a mesma é que mostra as autorias e coautorias dos sujeitos nas interfaces e permite avaliar com seriedade e com maior peso no online, ou sendo apenas online. Enfatiza que acredita na avaliação online, os registros que ficam no AVA permitem o docente construir o percurso cognitivo do aluno, contudo os

alunos não conseguem ainda enxergar a avaliação no online de forma positiva, pois a maioria não são incluídos digitais e ciberculturais, e assim, vêem a avaliação de forma limitada. E acrescenta ainda, que

A mediação e a avaliação precisam caminhar juntas. Se você faz uma docência colaborativa, você tem muito mais chance de fazer uma avaliação mais aprofundada, né, porque aí de fato você vê a força participativa de cada pessoa e dos coletivos, né. Já que o critério é a importância da participação para você desenvolver um processo avaliativo, se não há participação, e participação que eu digo não é só essa coisa da avaliação pontual né. A avaliação processual ela é um conjunto de participações né, no hipertexto de atuações. Então a docência, a mediação docente é que vai azeitar esse processo. A mediação docente é que vai cavar as participações e as interlocuções. É a mediação docente a responsável por essa, essas roldanas se encaixando aí e movimentando todas elas.

De tal modo, o avaliar precisa ser um processual, interativo e caminhando em conjunto com a mediação pedagógica online, e assim, podemos efetivar um processo avaliativo sério que contorne o descrédito que se tem da modalidade no Brasil.

A subcategoria **Dificuldades dos docentes para avaliar online**, as mais salientadas giram em torno da resistência na formação de duplas pelos discentes, dificuldade de autoria, de formação de base como escrita frágil, organização de ideias e compreender a centralidade dos textos da disciplina. Além disto, o curso trabalha na perspectiva do sujeito solitário online, e assim, efetivar uma avaliação online interativa requer contra argumentar o caminho percorrido por eles.

A última subcategoria **Aprendizagem discente a partir da proposta interativa**, o coordenador coloca que é possível perceber as aprendizagens e dificuldades também nos registros do AVA e atividades, onde da Ad1 para Ad2, houve uma tomada de consciência em relação ao valor da colaboração. Na unidade 2, quando se debate a interatividade, eles trouxeram exemplos resgatando games, teatros, obras de arte digital e debates que demonstram sua aprendizagem. Além disto, ele fala que a mediação pedagógica online constante permite perceber o crescimento dos alunos em seus posicionamentos, argumentos, na apropriação teórica e prática a respeito dos temas da disciplina.

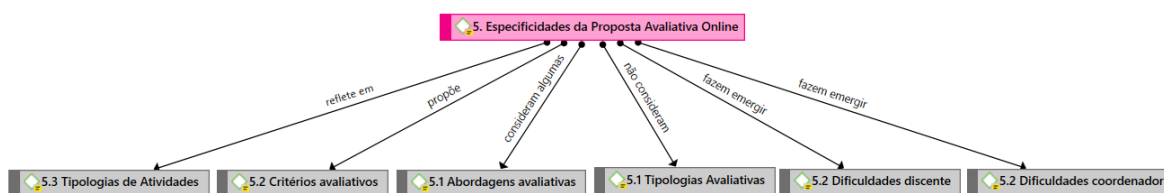
Fechando o olhar da categoria 4, Reflexão do Coordenador da Avaliação da Aprendizagem Online, vimos que ela é baseada na **Concepção de avaliação da aprendizagem** (subcategoria 1) que tem como base a interatividade, é processual e deve caminhar junto com a mediação pedagógica; existem **Dificuldades dos docentes para avaliar online** (subcategoria 2); formação de base dos alunos em escrita e leitura, resistência ao trabalho colaborativo, o que

reflete um curso que trabalha no paradigma instrucional; e, reflete a Aprendizagem discente a partir da proposta interativa (subcategoria 3) é possível perceber a aprendizagem e dificuldades por meio dos registros no AVA e da mediação pedagógica online constante.

5-Especifidades da Proposta Avaliativa Online

Este tópico trata de como procedeu o processo avaliativo na disciplina e as dificuldades de efetivar tal proposta avaliativa online no olhar do coordenador da disciplina, representada na figura:

Figura 53 - Categoria 5- Especificidades da Proposta Avaliativa Online



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

Relativa a primeira subcategoria **Tipologias de Atividades**, o coordenador colocou que houve a Ad1, que foi o fórum colaborativo e formação de texto em dupla, sendo 2 pontos para cada uma. É deixado claro ao aluno que cada tanto a produção do texto como participação no fórum têm igual relevância. Já na Ad2 a proposta é atrelar a produção do fórum, que não vale nota, a Wiki, e assim o fórum dar base para a construção colaborativa dos grupos na interface que vale a pontuação 4, neste segundo momento avaliativo online. Ainda teve os momentos de atividades presenciais obrigatórios (Ap1, Ap2 e Ap3), que foram realizados por provas de caráter aberto acerca dos conteúdos trabalhados na disciplina.

O coordenador coloca quanto aos **Critérios Avaliativos** que eles foram criados para todas as ideias levando em consideração a ideia básica da interatividade. No caso da AD1 havia critérios claros e expostos aos alunos, como o do que o texto realizado individualmente não seria corrigido, pois alguns alunos resistirem a colaboração. Nesta Ad1 o foco é o entendimento do fórum de discussão, e na AD2, com a Wiki, a compreensão e vivência intensa e potente da interatividade. Nas provas presenciais os critérios foram de ordem de compreensão dos conteúdos a partir da elaboração de texto escrito e autoral dos alunos e capacidade de síntese.

No que concerne as **Abordagens Avaliativas**, a proposta avaliativa online considera a formativa e a somativa, mas a diagnóstica não é realizada, e a respeito coloca

Eu sei que a gente poderia, é, digamos assim, perguntar no início de cada semestre, com relação a isso, perguntar no sentido assim de: o que é que vocês já sabem sobre isso? né. Pra você fazer avaliação diagnóstica você precisa começar exatamente assim: O que é que vocês já sabem sobre esta temática? Pra gente aproveitar o que eles já sabem e caminhar além daquilo, essa seria a rigor o fazer do diagnóstico. É, a gente faz alguma coisa nesse sentido, não diretamente tá? A gente coloca, por exemplo, os critérios de avaliação em debate.

Ele finaliza colocando que o diagnóstico que ele tem provém da experiência com os semestres como coordenador da disciplina bem como da fala das docentes que colocam os principais problemas que são vivenciados no decorrer da disciplina com os alunos e, isso é usado para melhorar sempre a cada semestre.

O coordenador quanto a subcategoria **Tipologias Avaliativas**, reconhece a importância da participação do discente por meio da autoavaliação e coavaliação, mas não investiu nestas devido as dificuldades que encontrou da formação de base dos discentes, e assim teria que explicar muito, e nos fala que

[...] autoavaliação é importante que você aprenda a fazer, porque na vida você precisa se autoavaliar né. As pessoas raramente se olham no espelho pra é, fazer a autocrítica né isso? Então a autoavaliação ela tem uma, um ganho em termos de formação humana, de formação crítica, enorme, [...] mas, é um negócio muito complicado. [...] coavaliação, ela tem tudo haver com a própria proposta da docência, da mediação docente, não é? A interatividade é colaboração, coavaliação está dentro deste paradigma.

O coordenador diz que não acha pedagógico o aluno apenas existir a heteroavaliação, porque é uma lógica desigual, não formativa, e reconhece o exercício de ambas, as adota no ensino presencial, mas achou complicado trazer mais esta inovação. Isto, ao seu olhar, iria recair em um trabalho mais intenso das docentes, pois como a lógica do CEDERJ é massiva, encarar 350 pessoas trazendo estes tipos de avaliação seria muito complicado.

Relativo as **Dificuldades Discente**, o coordenador diz que os alunos desde o primeiro período não têm o hábito de formar duplas, de formar grupos, e eles quando se deparam com a proposta avaliativa interativa, reclamam que não estão acostumados com este tipo de trabalho de autoria e coautoria. Há alunos que chegam ao oitavo período reclamando de fazer atividade em dupla, o que só mostra que ele não vivenciou isto ao longo do curso.

Como última subcategoria **Dificuldades Coordenador**, foi elencada a falta de uma formação menos reativa dos tutores virtuais que é dada pelo CEDERJ, e de fato uma formação para a docência online. Como segundo ponto, é colocado que argumentou com o CEDERJ a existência de um tutor para dar uma aula presencial se a disciplina é online, pois é fazer

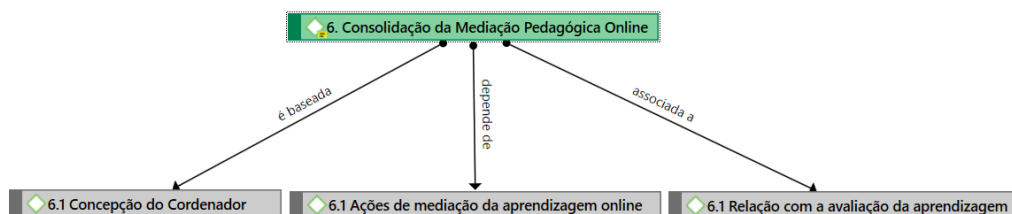
educação presencial com algum conteúdo online, e a instituição colocou a questão de alunos não terem acesso ao AVA. Depois deste diálogo, esta é a única disciplina do curso que não tem este tutor, apenas para aplicação de prova, pois ainda é obrigatório. O último elemento é também institucional, pois o coordenador solicitou que os alunos tivessem disciplinas de inclusão digital e que esta disciplina Educação a Distância viesse no início do curso, mas a mesma permanece no final.

Resumindo a Categoria 3, Especificidades da Proposta Avaliativa Online, compreendemos que reflete em Tipologias de Atividades (subcategoria 1) que foram duas online, sendo a AD1 de participação no fórum e construção de texto colaborativo, AD2 de construção de Wiki, e as avaliações presenciais (Ap1, Ap2 e Ap3), que eram momentos de prova presencial obrigatórios nos polos; propõe Crêterios Avaliativos (subcategoria 2) os quais foram na AD1 a capacidade de compreensão do fórum, AD2, de se efetivar a interatividade na Wiki e nas Aps de conseguir elaborar texto autoral, coerente e conciso sobre os conteúdos; não consideram algumas Abordagens Avaliativas (subcategoria 3) uma vez que apenas a heteroavaliação foi elemento, e a autoavaliação e coavaliação foram desconsideradas, apesar do coordenador compreender sua importância no processo formativo e avaliativo do aluno; não consideram todas as Tipologias Avaliativas (subcategoria 4) pois a avaliação diagnóstica não foi realizada, mas a formativa e somativa fizeram parte da proposta avaliativa; fazem emergir Dificuldades Discente (subcategoria 5) que não tem experiência em formas duplas, fazer atividades em grupo e resistem a proposta, o que evidencia que não vivenciou em outras disciplinas do curso; e, fazem emergir Dificuldades Coordenador (subcategoria 5) as quais as principais elencadas foram formação para os professores coerentes com a docência online, mudança institucional tanto na compreensão do EOL quanto no sentido de ter disciplinas de inclusão digital para os alunos.

6-Consolidação da Mediação Pedagógica Online

Nesta última categoria, o coordenador da disciplina Educação a Distância, coloca sua visão sobre mediação pedagógica e suas ações bem como de suas tutoras virtuais para tal, que podemos ver na figura abaixo:

Figura 54 - Categoria 6- Consolidação da Mediação Pedagógica Online



Fonte: Elaboração Própria no Software Atlas Ti.

A categoria **Concepção do coordenador**, retrata a mediação pedagógica online como o processo mais importante para a docência, e coloca como tese que sem mediação docente não há educação. O mesmo retrata o que é ser um mediador docente online no extrato abaixo:

[...] É aquele cara que provoca, que instiga, que olha olho no olho, que aciona você para mais. Quando você acha que está seguro de um entendimento, o mediador docente te dá uma puxada de tapete, pra você realmente mostrar se está entendendo mesmo ou não, se está conquistando mesmo ou não aquele conhecimento. É o cara que não te deixa, eu uso aí, eu gosto desta expressão do Paulo Freire [...] o mediador docente é aquele cara que está articulando a fala do beltrano com a fala do siclano né, por mais que elas não tenham nada a ver diretamente, mas ele percebeu uma ligação, então ele vai acionar: Colega, o que é que você está dizendo aí que tem a ver com o que ele acabou de dizer? Esse é o papel da mediação docente.

O coordenador coloca que a mediação docente tem o poder de fazer o aluno repensar suas bases e pontos de vista, reinventar, redescobrir, e este é o poder do ato docente no online para que haja interatividade, o aluno saia do seu lócus de apenas escutar e assimilar, típico do do processo de ensino e aprendizagem instrucional.

Acerca das **Ações de mediação da aprendizagem online**, segunda subcategoria, o coordenador diz que ele e as docentes estão sempre acionando os alunos para que eles mudem sua postura arraigada do tradicionalismo educativo do presencial. Assim, ao longo do curso eles dialogam com os alunos pelas interfaces diversas, orientam e tiram as dúvidas diversas que os alunos colocam. Por fim, coloca que todos os critérios de atividade e avaliativos, por conseguinte, são colocados por mensagem, mas também por áudio, pois poucos são os alunos que leem, e assim, usam as diversas interfaces que podem para dialogar com os alunos.

Como última subcategoria, a **Relação com a avaliação da aprendizagem** é salientada pelo docente que a mediação pedagógica online não pode ser dissociada do processo de avaliação da aprendizagem, quando se almeja um processo educativo online sério, processual e que auxilie na aprendizagem do aluno. O próprio ato mediativo possibilita dados para avaliar a aprendizagem e dificuldades dos alunos e vice-versa, e isto se percebe se há interatividade

dos alunos nas interfaces do AVA para se construir este perfil qualitativo das construções dos alunos.

Finalizando com a Categoria 6, Consolidação da Mediação Pedagógica Online, vimos que ela é baseada na Concepção do coordenador (subcategoria 1) acerca da mediação pedagógica docente online como ato inerente ao educador, pois ele tem que instigar, provocar, orientar, auxiliar o aluno no processo de aprendizagem; depende de Ações de mediação da aprendizagem online (subcategoria 2) as quais algumas são de orientação pelas interfaces das atividades, esclarecimentos ao longo do curso da proposta interativa, e auxiliar os alunos a sair da postura típica do ensino presencial; e, é associada a Relação com a avaliação da aprendizagem (subcategoria 3), pois mediação pedagógica online deve caminhar concomitante ao processo de avaliação da aprendizagem.

Destacamos as relações entre as categorias, segundo a fala do coordenador na tabela a seguir:

Tabela 4 - Coocorrências entre as categorias da entrevista com Coordenador de disciplina CEDERJ/UERJ

	1. Educação a Distância e Educação Online	2. Proposta de Avaliação Interativa da Disciplina	3. Construção da Interatividade no AVA	4. Reflexão do Coordenador da Avaliação da Aprendizagem Online	5. Especificidades da Proposta Avaliativa Online	6. Consolidação da Mediação Pedagógica Online
1. Educação a Distância e Educação Online	0	1	0	0	0	1
2. Proposta de Avaliação Interativa da Disciplina	1	0	2	0	2	0
3. Construção de Interatividade no AVA	0	2	0	4	2	0
4. Reflexão do Coordenador da Avaliação da Aprendizagem Online	0	0	4	0	0	4
5. Especificidades da Proposta Avaliativa Online	0	2	2	0	0	0
6. Consolidação da Mediação Pedagógica Online	1	0	0	4	0	0

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do software Atlas ti.

Destacamos nesta os principais pontos: 1- A construção da interatividade tem total relação com a proposta da UC, faz parte desta (2 recorrências); 2-As especificidades da Proposta Interativa considera a interatividade (2 recorrências); 3-A Construção da Interatividade no AVA tem total relação com a Avaliação da Aprendizagem Online (4 recorrências bem como com a Mediação Pedagógica Online. Inferimos, que tal olhar do

coordenador enfatiza a interatividade, mediação pedagógica online e o processo avaliativo como elementos fundamentais em sua proposta.

7.2.3.3 Questionário com Discentes Consórcio CEDERJ/UERJ

Abordaremos neste tópico a respeito da fala dos alunos no que compete a vivência da proposta avaliativa interativa da disciplina Educação a Distância, do 8º período do curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDERJ/UERJ. A turma no Ava tinha matriculada 352 alunos, deste quantitativo voltaram 16 e-mails, e portanto dos 336 alunos que alcançamos com o envio do questionário Google Docs, apenas 69 alunos responderam, o que representa um percentual de respostas de 20,53%. Apesar de termos solicitado ao coordenador da disciplina o apoio para pedir aos alunos que respondessem, o que aumentou em muito o número de respostas, não tivemos mais talvez porque a disciplina já havia encerrado e talvez os alunos já não tivessem acessando seus e-mails.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas, de múltipla escolha e fechadas, para buscar fazer com que os alunos pudessem se manifestar quanto a significância do processo avaliativo. Para acessar o mesmo, basta acessar o Apêndice P.

A partir de então condessaremos as respostas discutindo os infográficos e gráficos, que se focaram nos dados quantitativos, e, iremos acrescentando os dados qualitativos das respostas dos alunos, os quais foram analisados por meio do Software Atlas Ti e pode ser acesso pelo Apêndice Q.

Como primeiro tema do conjunto de perguntas, temos a questão da experiência dos mesmos no online e a visão inicial da proposta avaliativa interativa, as quais podemos visualizar no infográfico:

Infográfico 6 - Questionário com os Discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Consórcio CEDERJ/UERJ



Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

Dos 69 discentes, apenas 18 cursaram anteriormente algum curso na modalidade a distância, que foram na maioria cursos livres, formação em línguas ou graduação. A respeito do olhar primário sobre a proposta avaliativa, a qual poderia ser vista pelos discentes no Cronograma da Disciplina, disponibilizado pelo docente, 94% dos alunos coadunaram com o olhar de que era uma proposta de avaliação a aprendizagem inovadora, como argumentos utilizados podemos destacar os seguintes pontos: É inovadora por utilizar tecnologia como ferramenta pedagógica e como nem sempre a interatividade tem relação com esta, o dinamismo criado na disciplina foi ótimo; Inovador por apresentar diferentes possibilidades, ou seja, atividades diferenciadas para concretizar a interatividade; Por existir uma distância física entre alunos e professor é necessário uma proposta que estimule a interatividade; Permite a troca pontual dos conteúdos trabalhos, evitando mera intervenção reativa dos fóruns online, força os alunos a parar e interagir com os colegas; Tutores estão presentes nos fóruns e dando feedback constante, causando sensação de acessibilidade, diferente das demais disciplinas; Inovadora porque a interatividade oportuniza cocriar, compartilhar ideias, interagir com os professores e os pares possibilitando aprender uns com os outros e construir conhecimento; Permitiu que os alunos tivessem novas experiências com as tecnologias sem falar na postura dele diante da disciplina, pois o aluno é construtor do seu conhecimento, pesquisador; Inovadora por exigir uma dedicação maior por parte dos alunos para estudar; e, por fim, um aluno colocou que

normalmente o modo de avaliar em EAD é fechado, impedindo a expressão subjetiva do saber por parte do aluno e desconsiderando a construção democrática e dinâmica da construção do conhecimento.

Para os alunos que não a acharam inovadora as justificativas permearam que a interatividade não é privilégio da EAD, que já tiveram outra disciplina com este tipo de avaliação interativa e que este modo de avaliar prejudica os alunos que não interagem.

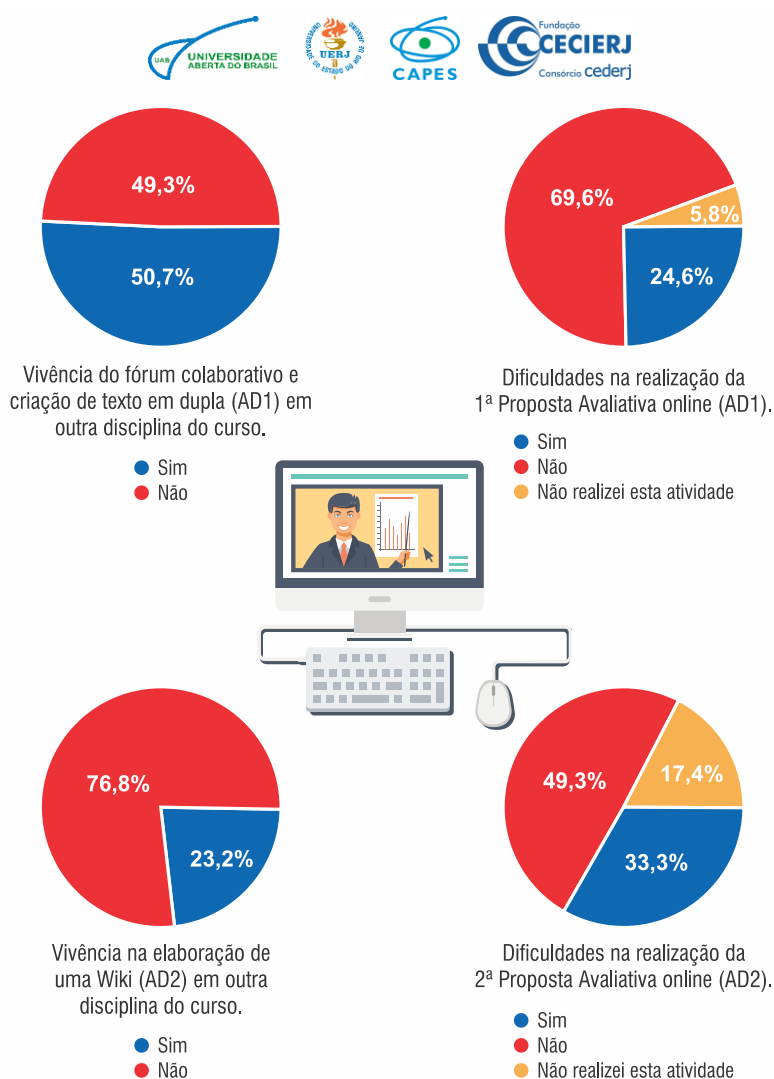
Referente ao último tópico considerado no infográfico, que considerou a dificuldade em realizar atividades online em grupos, uma vez que foi o foco maior da disciplina, 37 alunos responderam não ter tido contra 32, o que mostra uma divisão neste quesito. Como argumentos principais dos discentes que viram a realização das atividades em grupos como pontos positivos, temos as seguintes falas: A interatividade com os colegas e docentes; troca de experiências e informações entre os alunos; Percepções díspares em relação aos temas propostos; Interagir e conhecer outros cursistas distantes; Dividir experiências e construir conhecimento em conjunto; Trabalhar em grupo, cocriando, auxilia na aprendizagem; Comprometimento da equipe com participação ativa nas atividades; e, Colocar em prática o real conceito de interatividade, quebrando com o silêncio típico da EAD.

Os alunos que viram com olhar negativo a realização das atividades em grupo trouxeram as seguintes principais declarações: Preferência por realizar atividade de maneira individual; Exigência de constantes acessos e depender de acompanhar trabalhos de outros grupos; Dificuldade para formar grupos para realizar a atividade, e não conhecer os integrantes gera insegurança e tensão, pois no presencial se forma grupo por afinidades, o que não ocorre no online; Divisão entre dois polos facilitou o acompanhamento do curso pelos tutores, mas prejudicou a formação de duplas; Coincidência de horários dos membros da equipe para realizar a atividade; Estar o tempo inteiro interagindo, pois é cansativo; A maior dificuldade do fórum eram as respostas vazias, sem fundamentação e desenvolver de ideias, poucos colaboravam com algo construtivo, o que fazia perder o rumo do possível debate e o tempo; e, por fim, a atividade Wiki, foi colocada por uma discente, como uma que a prejudicou, pois nem todos trabalham e o resultado final é de um projeto interativo, e assim, se os colegas não se dedicam todos se prejudicam.

Vemos que apesar da maioria dos discentes terem como primeiro contato com o universo online, a maioria considerou a proposta interativa inovadora, conseguiu compreender sua importância, mas por não terem tido tal vivência, alguns tiveram dificuldades no concretizar das atividades, pois requeriam competências que os alunos precisavam entender para desenvolver, ao nosso olhar.

Após visualizarmos este olhar inicial sobre a proposta interativa do curso, passamos a vislumbrar como cada atividade realizar online foi significada e qual as repercussões para aprendizagem dos discentes, como podemos ver de maneira concisa no infográfico abaixo:

Infográfico 7 - Atividades Avaliativas Online e Reflexos Práticos para os Discentes



Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

A respeito da Atividade AD1, 35 discentes responderam que tiveram esta experiência do texto colaborativo em dupla e debate no fórum, e, 34 não tiveram. Tratando-se das dificuldades na realização desta AD1 a maioria, 48 alunos, fizeram e não apresentaram dificuldades, 4 alunos que não fizeram a atividade, e 17 que afirmaram ter tido problemas para fazer a atividade virtual do primeiro momento avaliativo. Sobre as motivações para os que responderam que tiveram dificuldades foram citados: Dificuldade relativa a conseguir dupla;

Realizar o trabalho em grupo com a divergência de ideias e horários de trabalho; Da dupla realizar sua parte no trabalho, pois teve aluno que fez sozinho; Lidar com as interfaces para interagir com a dupla e realizar o trabalho; e, Falta de tempo e experiência em fazer trabalho colaborativo, e assim, 34 alunos não tiveram dificuldade, 23 tiveram e 12 não realizaram a mesma.

Relativo aos pontos positivos da AD1 os alunos pontuaram: Interação, co-participação, construção/reconstrução de ideias; Orientação constante da tutoria, dos professores na atividade e feedback rápido; Discussão do tema com base na percepção da dupla, sem escrita solitária; Inovação com a interatividade, o que proporciona mais aprendizagem significativa; Novos conhecimentos adquiridos a partir da interação com os pares.

Quanto aos aspectos negativos colocados pelos discentes na AD1, os principais permearam os seguintes temas: Fóruns extensos e repletos de participações vazias, alunos que não estavam acostumados a participar de fóruns; Excesso de exigência de interatividade e obrigatoriedade dos fóruns; Rigoriedade na forma de avaliação, pois nem todos os alunos dominam a plataforma e nem conseguem acompanhar com frequência as atividades propostas de forma rápida; Dificuldade de comunicação, falta de internet, falta de contato telefônico e trabalho diariamente, que atrapalha a realizar as atividades com a dupla; Falta de autonomia de decidir o rumo da escrita; e, Ambiente virtual dos fóruns é muito arcaico e confuso.

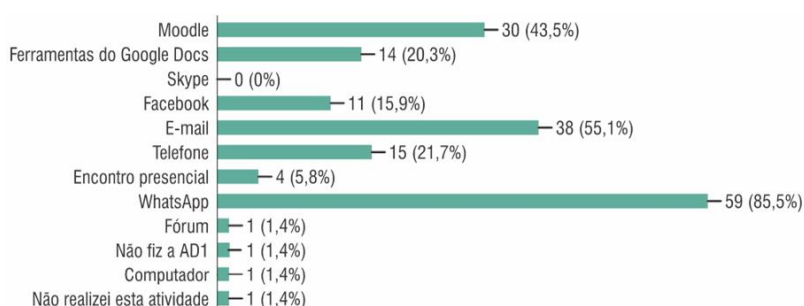
Respectivo a imagem 3 do infográfico, que é bem representativa, pois nos mostra que 53 alunos já haviam realizado a atividade Wiki da AD2 em outra disciplina, e assim, quando se tratou no quesito obstáculos, 34 alunos não tiveram, 23 tiveram e 12 não realizaram tal atividade. Os quesitos destacados como dificuldades foram: Compreender o significado da Wiki e colocar em prática; Falta de apropriação na interface Wiki; Tempo curto para elaborar a atividade, apesar de muitos só terem participado no final, o que dificultou a organização textual; Chegar a um consenso do grupo em virtude de múltiplas e desorganizadas visões do tema; Faltou clareza na atividade e suas orientações, no tutorial, pois teve colegas que apagaram contribuições dos outros; Feedback da Wiki no processo de construção da mesma.

E, por fim, sobre os pontos positivos colocados pelos alunos da atividade Wiki podemos citar: Conhecer nova ferramenta de aprendizagem que possibilita aprender colaborativamente, interdisciplinar, dinâmica e criativa; Incentivo a pesquisa, montagem de hipertexto com respeito as ideias dos membros do grupo; Interatividade dos membros que contribuíram com suas colocações; Atividade que exigia comprometimento e responsabilidade de todos; Menor número de pessoas participando que na AD1, o que tornou um pouco mais fácil; e, Contribuição para a aprendizagem. Como pontos negativos da AD2, os principais foram: Confusão no

entendimento do que é Wiki; Falta de articulação do grupo, com atos de apagar postagens, quando se estava proibido tal ato; Postagens de alunos repetitivas e nada agregadoras; Dependência de outras pessoas para realizar a Wiki; Talvez a plataforma virtual não permite que os estudantes utilizarem recursos diversos, além do texto; Atividade que não resultou em conhecimento; e, Atividade que ocupa muito tempo, coisa que o aluno EAD não tem tanta disponibilidade.

Buscamos perceber que espaços os discentes usaram para elaborar suas atividades em grupos, e abaixo podemos visualizar no gráfico:

Gráfico 3 - Recursos Utilizados pelos Discentes para Elaboração das Atividades Colaborativas Online na Disciplina



Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

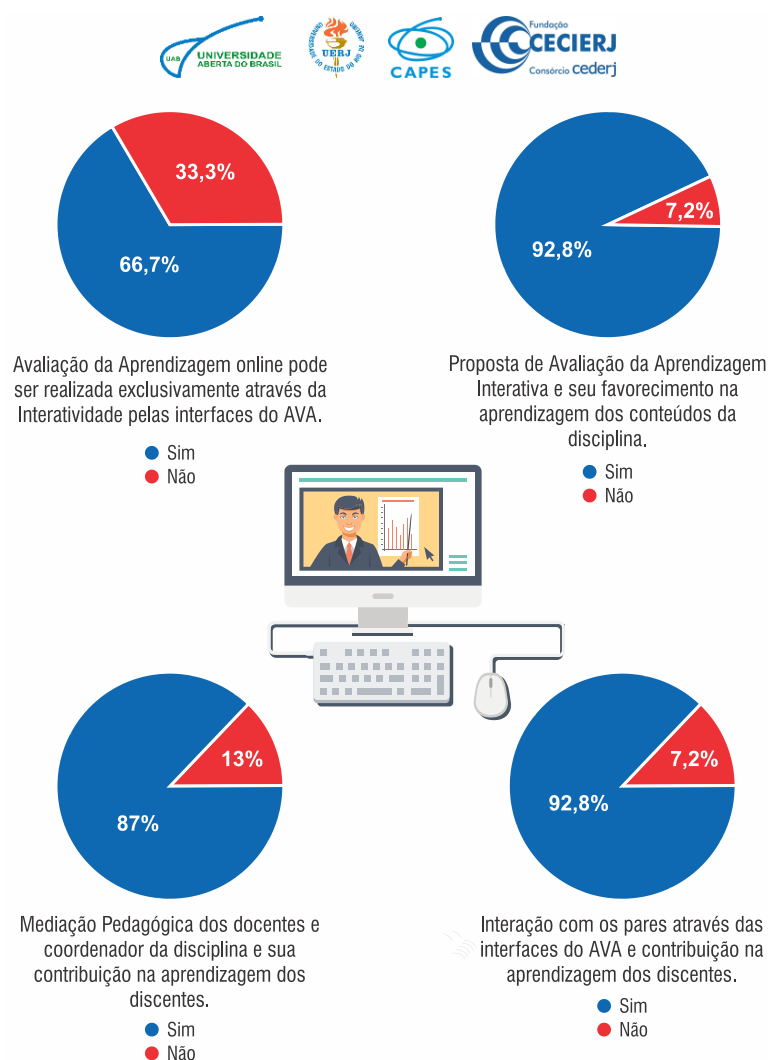
Considerando os três primeiros meios, o WhatsApp foi o meio em primeiro lugar utilizado pelos alunos para discutirem e construírem suas atividades, seguido do E-mail e por último o Moodle, ambiente virtual da disciplina. Isto nos mostra que talvez seja preciso repensar como os AVAs podem ser vistos de maneira mais interativa pelos alunos e associar o uso destes com outros artefatos tecnológicos externos e que possa ser apoio ao processo de ensino aprendizagem do ponto de vista da interatividade.

Como no curso houveram 3 momentos de provas presenciais, os alunos colocaram, em sua maioria, pontos positivos para a mesma, e alguns pontos negativos. Vejamos primeiramente os pontos positivos colocados: Provas foram bem elaboradas e resultado do que foi vivenciado no ambiente virtual, ou seja, correlacionadas com as ADS; As provas possibilitam os alunos expressarem suas opiniões sobre os assuntos tratados; Clareza e elaboração das questões; Foram mais tranquilas que as ADs; Provas discursivas e que possibilitam o aluno se colocar; e, Preferência de quase todos no momento avaliativo presencial. Como pontos negativos tivemos as seguintes falas dos discentes: Não se mede conhecimento por uma prova presencial; As avaliações presenciais ainda exigem respostas mecânicas; A prova presencial não pode ter

consulta; Prova muito longa; Deveria ser realizada totalmente online; Divergência de informação da prova ser com ou sem consulta;

Como forma de compreender a visão da proposta avaliativa, ao término da disciplina, e de como esta teve ou não contribuição na aprendizagem dos discentes, visualizemos o último infográfico abaixo:

Infográfico 8 - Proposta Avaliativa Interativa e Olhar Discente sobre os Conteúdos da Disciplina



Fonte: Elaboração Própria baseada nas respostas do Questionário no Google Docs.

Quanto ao primeiro ponto, que é se os discentes concebem que a avaliação da aprendizagem na EOL pode ser realizada de modo apenas online, 46 alunos acreditam que sim contra 23. Como fatores que sustentam o âmbito de apoiar a proposta interativa como modelo para cursos em EOL temos: A facilidade das tecnologias e constante evolução precisam

aprimorar as formas de avaliação online e também de buscar uma transformação do ensino coerente com os recursos atuais; O aluno tem maior facilidade de participar de tais cursos, visto que não fica preso ao tempo e ao espaço; Se há interatividade, os alunos participam e constroem conhecimentos uma avaliação online é mais significativa, pois faz com que o aluno tenha que ler mais, participe, ser ativo; A aprendizagem dos alunos pode ser constatada nas interfaces do AVA;

Os discentes contrários pontuaram as seguintes falas de justificação de não acreditar nesta proposta como exclusiva: Falta de credibilidade na avaliação online e necessidade do que é discutido no encontro presencial; Alunos não estão preparados, não tem maturidade suficiente para essa mudança; Todas as formas de avaliação precisam ser contempladas, inclusive as provas presenciais; e, Mesmo com tanta tecnologia, o contato físico é necessário, pois aprendizagem fica mais humanizada.

Interessante que quando se trata do segundo ponto do infográfico, onde se fala sobre se a proposta interativa contribui para a aprendizagem 64 alunos colocam que sim e apenas 5 que não. Em relação as pontuações realizadas acerca da contribuição da proposta temos as seguintes: Com a interatividade e troca com os amigos e tutores se aprende mais, e cada conhecimento impulsiona a outros; Mudou práticas de estudo como pesquisar, por exemplo, e, como consequência, aprender mais, bem como a usar outras ao uso de multiplicidade de interfaces de interação online o que auxilia até em questionamentos de outras disciplinas; Proposta diferente das outras disciplinas, pois os fóruns eram mediados e os professores estimulam novos pensamentos; Auxiliou em compreender que as ideias dos outros podem fazer com que as minhas sejam reconsideradas, e vice-versa, e assim vemos que não estamos uma ilha atrás de um teclado sem falar que utilizar as interfaces do digital em rede agrega na construção do conhecimento.

Os poucos discentes que colocam que a proposta de avaliação interativa não lhes proporcionaram aprendizagem, alegaram questões sem maiores aprofundamentos que desse que poderia ser melhorado para estes discentes, os quais foram: Não conseguir interagir com o grupo, os textos foram longos e quantitativos e não conseguia acompanhar a evolução do fórum; Fui avaliada de maneira incompleta; Tive a impressão de estar reescrevendo a mesma coisa o tempo todo, tema repetitivo; e, Não gostei da disciplina e nem das formas de avaliação da mesma.

Referente ao ponto do desenho 3 do infográfico, 60 alunos disseram que a mediação docente auxiliou na aprendizagem dos mesmos, e apenas 9 disseram que não contribuiu. Considerando as falas da maior parte da turma sobre de que maneira potencializou a

aprendizagem temos: A interação das tutoras e coordenador foram fundamentais para rever os conceitos estudados, fazer com que pensássemos e melhorássemos, pois nada vinha pronto; O incentivo e problematizações constantes das professoras e coordenador sempre apresentando novas ferramentas de aprendizado fizeram não apenas desistir, mas contribuíram para aprender, buscar informações e sanar dúvidas, e assim, cada um cumpriu o seu papel; O coordenador orientou com segurança, sempre lembrando os pontos a serem observados/trabalhados e sendo transparente em suas ideias.

Considerando as falas qualitativas dos alunos que compreenderam que a mediação pedagógica online não foi efetiva em sua aprendizagem, temos como elementos: Falta de acessibilidade dos tutores e demora para responder, sem falar que são exigentes com detalhes desnecessários; As atividades propostas na plataforma eram confusas e a mediação não ajudou na compreensão; e, Mediação pedagógica online foi inócua quando o meu grupo necessitou.

No que tange ao tema Avaliação por pares e sua contribuição na aprendizagem dos alunos, 64 alunos, quase toda a totalidade, colocaram que é de grande valia, e utilizaram para tal os argumentos: A qualidade da participação dos colegas promovendo discussões enriquecedoras e troca de experiências, foi fundamental para aprender; Foi importante para aproximar a turma, todos tinham uma união e carinho com os outros; Não haveria interatividade sem a participação dos colegas, eles foram essenciais para a disciplina; Aprender com as diferentes formas de pensar e expressar é algo maravilhoso, e cada um trás dentro de si um conhecimento.

Quanto aos alunos que não consideraram a interação com os pares como positiva para sua aprendizagem, alegaram que: Muitas das contribuições postadas pareciam cópias de textos de autores; Falta de paciência e tempo de ler tudo que os colegas postavam; e a Obrigatoriedade da participação foi algo que aborreceu, pois gostaria de fazer os trabalhos sozinha e necessidade de ver o que os colegas postaram.

Como a disciplina não teve atividade de autoavaliação, indagamos os alunos como se avaliaram nas atividades da proposta interativa, e sobre tal ponto a maioria da turma colocou que teve desempenho de mediano para excelente, apenas 1 aluna colocou como superficial. Todos colocavam que queriam ter participado mais, contudo, devido a trabalho e outros motivos pessoais, não tiveram como. Apesar disto, avaliaram-se positivamente. Duas colocações de alunos avaliaram a si como desinteressados, um por motivo de se sentir preso a uma disciplina tradicional utilizando plataforma digital e, outra que disse que interagiu bastante, mas ao longo da disciplina a qualidade das interações foram diminuindo, o que a cansou e a fez participar mais de outras disciplinas.

Para finalizarmos o olhar dos discentes, abrimos para que os alunos colocassem sugestões de melhoria para a proposta avaliativa interativa da disciplina Educação a Distância, e as mesmas foram: Maior esclarecimento dos tutores sobre as atividades e critérios mais claros; Fórum não ser interface obrigatória; Uso de outros canais de comunicação entre alunos e tutores como o WhatsApp, por exemplo; Formação dos grupos das atividades por sorteio para não haver formação de panelinhas (aluno só fazer com amigos); Retirar as atividades a distância em grupo, pois é complicado, e que as atividades sejam mais próximas as realidades dos alunos; Temas menos repetitivos e tutores não resistentes; Uso de outros recursos tecnológicos fora do AVA como possibilidades de interação como Facebook e outros; Atenção maior com os alunos que não tem apropriação tecnológica; Maior clareza nos feedbacks avaliativos, pois muitos reclamaram das notas e não entenderem como sua pontuação foi contabilizada, e assim, muita exigência, mas na hora de corrigir a avaliação não deram conta; e, por fim, muitos alunos sugeriram que as avaliações fossem assim em outras disciplina do curso, para que o aluno possa se sentir mais autônomo no AVA e que tirassem às avaliações presenciais, pois eram desnecessárias, e substituíssem por online.

A partir de então, discutiremos a análise do caso CEDERJ/UERJ de forma complexa, considerando todos os elementos que discutimos até então e dialogando com os autores.

7.2.3.4 Considerações Sobre o Caso CEDERJ/UERJ

Neste subtópico tratamos de modo holístico as considerações sobre o estudo de caso na CEDERJ/UERJ, com a disciplina Educação a Distância, enfatizando os documentos que dão base as práticas educativas em tal cenário, a análise da disciplina e as questões acerca da avaliação da aprendizagem, as concepções dos sujeitos docentes, coordenador de disciplina e alunos, bem como nosso olhar em diálogo com os autores.

Entrando na discussão dos documentos institucionais, sobre o PPI vemos que a missão da universidade é a promoção, disseminação da ciência, tecnologia, cultura, artes, ensino, pesquisa e extensão com excelência, tendo como missão primária a formação e qualificação dos docentes das modalidades presencial e a distância e prioridade na interiorização do ensino devido a escassez de profissionais de ensino superior público no RJ bem como formar docentes para Educação Básica. Este processo de interiorização aconteceu a partir de 2002 com a entrada do Consórcio CEDERJ no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Sua missão de difundir conhecimento para uma sociedade globalizada leva em consideração um olhar educativo mais conectado com a tríade acadêmica do ensino, pesquisa e extensão, essencial para excelência de uma universidade na formação de futuros profissionais e qualificação docente continuada.

Como segundo e mais importante documento, o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia, que rege todas as universidades consorciadas, o mesmo traz em seu escopo a EAD como uma forma de educação e não como simples processo de ensino ou tecnologia instrucional, tendo o aluno como construtor de conhecimento. Oferece os recursos de tutoria e elementos para que os alunos se apropriem dos conteúdos, desenvolvendo habilidades e competências. Há também um Núcleo Gestor que tem como objetivo acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos e administrar a avaliação presencial, que são realizadas nos polos, onde os alunos contam com atendimento personalizado.

Em relação a Metodologia de EAD o foco primário é no material didático, seja impresso, web ou vídeo aulas. O segundo elemento é a tutoria presencial e a distância, que é um processo de muitas lutas teóricas, uma vez que o tutor não é considerado professor e tem sua função subutilizada e sem autonomia para com o professor da disciplina, muitas vezes sem o diálogo necessário para o andamento pedagógico coerente. O terceiro é a avaliação presencial, que deve ser supervisionada por coordenadores de disciplina e de curso para garantir a credibilidade do processo de ensino aprendizagem e, o quarto no conjunto de atividades presenciais.

Podemos perceber que a metodologia do CEDERJ é semipresencial e está ainda enraizada no paradigma da EAD de massa, tendo a avaliação presencial um peso grande de 60% da nota final do aluno contra 40% da virtual, como se o peso na primeira pudesse garantir a credibilidade desejada. Além disto, menciona-se no PPP que o padrão de excelência do curso será aferido por meio das APs, ou seja, os orientadores são os mesmos da modalidade presencial instrucional e se refere ao ensino a distância, onde o termo distância faz todo o sentido, pois professores e alunos se encontram neste olhar distantes um do outro.

Não estamos afirmando que o presencial deve ser abolido, mas que não coadunamos com uma base teórica que orientam as práticas em diversas instituições do consórcio que não enxergam as peculiaridades da modalidade da EOL que defendemos, e permanece fazendo ensino de massa e sem qualidade. Com o o EOL o presencial poderia ser desconsiderado se estivéssemos elementos de cunho tecnológico para amparar o debate nas interfaces do AVA, formação docente e discente e vontade política para fazer Ensino Superior e qualidade ou também, poderia ser remixado com o online (Blended Learning) realizado de forma interativa, mediadora e com proposta de educar e responsabilidade com a aprendizagem do aluno.

É salientando no PPP que a Avaliação a Distância (AD) tem intuito formativo e dependendo do teor da disciplina podem ser por via de trabalhos virtuais e exames a distância e que devem ser focadas nestas, sempre que possa, o estímulo a um processo autoral de caráter cooperativo, como se isto fosse fazer alguma diferença na prática, se a concepção da modalidade está distorcida, e a avaliação caminha junto com a concepção educativa.

Discutindo sobre o desenho didático da disciplina Educação a Distância, vemos que o mesmo vai ao contrário com o que é posto no PPP, pois apresenta uma proposta de EOL e uma prática avaliativa priorizando o online, a interatividade, a mediação pedagógica online de qualidade e o aluno como verdadeiramente construtor do conhecimento de maneira individual e colaborativa. Contudo, precisa considerar o estabelecido pelo CEDERJ do peso maior na prova presencial e no polo.

O desenho didático da disciplina foi hipertextual no sentido do hipertexto com Usabilidade, Multivocalidade, Intratextualidade, Intertextualidade e Multilinearidade (SANTOS, 2005). A Interatividade está presente com interações mútuas (PRIMO, 2008) e com o binômio potencialidade-permutabilidade, que dá ênfase a este desenho didático interativo, aos de participação-intervenção e bidirecionalidade-hibridação (SILVA, 2014), com múltiplas rotas e possibilidades de atividades em que os alunos pudessem refletir, pesquisar, posicionar-se, argumentar com base sólida, dialogar e construir com os pares, por meio de interfaces do online como fórum, mensagem, Wiki, e-mail, envio de tarefa, bem como possibilidades de os alunos construírem atividades com artefatos da internet, ou seja, externas ao AVA. Era também flexível, pois se alterava de acordo com os diálogos da equipe sobre o caminhar da disciplina, e os discentes auxiliaram neste, com a participação na Midiateca, onde postavam conteúdos para colaborar com os pares. Realmente foi um processo educativo que aconteceu o “realmente “estar junto virtual” trazido por Valente (2011), com todos criando e cocriando.

Além disto, a Mediação Pedagógica Online foi processual, formativa, mediadora (HOFFMANN, 2014) constante e com os elementos trazidos por Masetto (2017), onde as professoras e o coordenador da disciplina se colocavam ao dispor dos alunos para tirar suas dúvidas, incentivando à participação, sempre se preocupando em dar feedback das atividades e no AVA no tempo de 24 horas, de modo aos alunos não se sentirem sozinhos. Todos convergiam na ideia de que mediar é auxiliar na aprendizagem, instigar, provocar, dialogar, fazer acontecer a interatividade com a constante mediação pedagógica, pois só assim o professor pode ter elementos para avaliar a aprendizagem dos alunos, ou seja, ressaltam a importância da tríade mediar, interatividade e avaliação. O coordenador ainda destacou que acompanhava se estava havendo às ações de mediação pelas docentes, que era de orientar nas

interfaces, esclarecer a proposta interativa e auxiliar a saída da postura típica do ensino presencial.

Ao nosso olhar, mesmo sem estar presente por escrito na proposta da disciplina, conteve elementos da Avaliação Alternativa Digital, pois suas atividades tinham como elemento central a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação tanto no desenho, execução e feedback docente (PEREIRA; SANTOS; AMANTE, 2015), apesar de que neste contexto houve momento de feedback da prova presencial. Além disto, as dimensões da avaliação alternativa digital Autenticidade, Consistência, Transparência e Praticabilidade foram consideradas no processo de avaliação da aprendizagem online.

A Autenticidade foi também parcialmente contemplada, pois não se destacaram explicitamente para os alunos as competências profissionais a serem desenvolvidas, apenas os objetivos de estudo, entretanto as atividades sempre trabalhavam com a relação dos conceitos trabalhados e como seriam aplicados no contexto profissional. Quanto à Consistência a mesma foi também em parte, uma vez que houve um alinhamento do que foi trabalhado como solicitado nos momentos avaliativos, existiu multiplicidade de indicadores de avaliação, relevância dos critérios avaliativos, e, somente o critério Alinhamento Competência-Avaliação desta dimensão não foi completamente efetivada porque se relaciona com a competência a desenvolver e as atividades para tal explícitas para os alunos. A dimensão Transparência esteve totalmente presente, pois os alunos foram convidados a participar com sugestões no contrato didático da disciplina e da midiateca, com materiais de estudos que envolvessem os temas estudados. E em relação a Praticabilidade, que se refere a custos de tempo e formação, eficiência das estratégias e sustentabilidade do modelo avaliativo, entendemos que há um custo alto de tempo e formação por parte dos docentes e, mesmo as estratégias sendo eficientes, quando se trata de avaliar qualitativo em um contexto com o imenso número de alunos que tem este campo, o critério sustentabilidade é possível, mas diante de uma garra e trabalho imenso por parte dos docentes envolvidos. Vale salientar que trouxemos estes elementos da Avaliação Alternativa Digital, framework realizada no campo UA-PT, como forma de buscar mostrar que mesmo em um contexto de graduação é possível de ser realizado, assim, como também salientamos os aspectos de interatividade presentes no campo no modelo avaliativo da Universidade Aberta e que foi aplicado no campo UERJ/Consórcio CEDERJ.

A disciplina tinha uma preocupação em quebrar paradigmas, em fazer os alunos vivenciarem uma proposta interativa e Edumétrica, que se preocupava com inclusão digital e cibercultural dos mesmos, mesmo em uma lógica de massa de alunos no AVA, fator este que foi um dos grandes obstáculos de desenvolver tal proposta no olhar dos professores e

coordenador da disciplina, pois tinham muitos alunos a auxiliar, e os discentes que cobravam uma mediação pedagógica constante, e como eram muitos, ficava difícil dar conta de acompanhar a construção qualitativa da aprendizagem de todos.

Apesar da centralidade no termo Interatividade, houve uma disparidade do olhar do coordenador da disciplina para os das docentes, que apesar de trazerem o viés da maior proximidade com o aluno, de diálogo, como processo de autoria e coautoria e de afirmar que tendo interatividade não precisaria de avaliação presencial, uma delas destoava e achava o momento presencial necessário. Apesar disto, elas afirmaram que não haveria diferença se a disciplina fosse denominada EOL ou EAD, pois o que importava não eram os termos, mas a metodologia, o processo de ensino e aprendizagem, como se desconsiderassem a diferença e singularidades da EOL que vai de encontro a uma Pedagogia da transmissão.

A interatividade caminhou durante a disciplina com o processo de mediação pedagógica online, apesar das dificuldades dos professores de quantitativo de registros, de fazer os alunos compreenderem a proposta, pois nunca as tinham vivenciado ao longo do curso. Além disto, a fazer com que os discentes saíssem da postura do presencial vivenciado ao longo do curso, a trabalhar de modo colaborativo e utilizar interfaces como a Wiki, que era diferenciada, tanto que metade dos alunos teve dificuldade nesta atividade e nas de grupo, bem como os docentes de corrigir as mesmas, acompanhar suas versões com tantos alunos, com mensagens apagadas e dúvidas de como utilizar. O coordenador trouxe como dificuldades a interatividade a questão dos diversos letramentos, desde o tradicional, o digital e cibercultural, pois estes estão interligados e desafiam a docência online com vistas à interatividade.

Os alunos não ficaram diferentes no olhar da dificuldade da proposta interativa alegando falta de acessibilidade das tutoras demorando nas respostas, o que não se retratou como realidade ao nosso olhar, as atividades eram confusas e realizar e grupo era complicado. Vemos aqui uma certa resistência do aluno a proposta, pois as disciplinas anteriores não consideravam tais ações e interatividade constante, o que causou estranhamento. Em contrapartida, 92,8% da turma consideraram a proposta como favorecedora de sua aprendizagem e o mesmo percentual para interação com os pares e, 87% que a mediação pedagógica do coordenador e pares também foi um fator de contributo, o que mostra que não houve distância entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (TORI, 2010). Interessante também destacar as interfaces que os alunos usaram para fazer as atividades em grupo, a citar: 1-Whatsapp, 2-E-mail e 3- Moodle, o que nos mostra que temos que pensar em como podemos associar ainda mais o AVA com a potência das redes, de softwares entre outros que potencializem a

interatividade e como o docente poderá acompanhar e mediar nestes espaços externos ao AVA, sempre lembrando que estamos falando numa realidade de 30 alunos por sala no máximo.

Como estratégias para auxiliar na interatividade os docentes elaboraram o gráfico da própria interação dos alunos no fórum para que eles refletissem a respeito, apoiavam nas atividades, mediando de maneira constante para autoria e coautoria. Já o coordenador o fez na no momento da criação da proposta, pois buscou tanto investir em espaços de conversação nas interfaces, estratégias de avaliação entre os pares, discussão da produção em grupos e incentivar os alunos no decorrer da disciplina a vivenciar a EOL.

Adentrando a proposta avaliativa interativa, vimos que o coordenador criava a mesma e dava abertura para as docentes sugerirem mudanças, antes do iniciar da disciplina ou em seu percurso, considerando o caminhar da disciplina, o que mostra que é uma proposta de disciplina e não de curso, considerando o que já vimos nos documentos acima discutidos. Assim, era um desenho disciplina flexível e que considerou a realidade dos alunos, apesar de não ter tido avaliação diagnóstica para que se pudesse contemplar as singularidades dos alunos, que eram convidados a visualizar a proposta e dar suas sugestões, mas poucos o faziam, o que ao olhar do coordenador não era positivo, pois é uma forma de visulializar a interatividade acontecendo. Neste ponto as docentes não coadunaram que os alunos goram convidados a participar da criação da proposta avaliativa.

Acerca da visão de inovação da proposta avaliação 92,8% consideraram inovadora, o coordenador e as professoras, que coloca como justificativa a prioridade ao online, o caráter formativo diferente da maioria dos cursos por considerar as interfaces do AVA como espaço de construção do conhecimento e por contribuir para o aluno aprender de modo significativo. Apenas uma docente usou o termo diferente para a proposta, ao invés de inovador.

A avaliação da aprendizagem online teve seus critérios claros, foi diversificada, teve ADS e APs, sendo esta última também elaborada pelo coordenador e no sentido de prova aberta par ao aluno colocar às suas concepções sobre o que vivenciou na disciplina. As docentes consideraram o processo avaliativo interativo, processual, com critérios debatidos das atividades, e que também teve seu aspecto subjetivo, principalmente no sentido dos feedbacks das atividades.

As tipologias de atividades de autoavaliação e coavaliação não foram contempladas no olhar do coordenador, apesar que duas docentes consideraram a tentativa do compartilhar a o texto em dupla no fórum uma avaliação por pares. Sabemos que neste sentido, a disciplina poderia ter sido potencializada no sentido da formação, responsabilidade dos alunos pelo seu processo de aprendizagem, elementos estes compreendidos pelo coordenador, mas que devido

ao quantitativo de alunos seria um obstáculo para as docentes mais um fator de inovação, para além das atividades interativas.

Acerca das funções avaliativas todos concordaram que não houve a abordagem diagnóstica, apenas a formativa e somativa (ZABALA, 1998). O coordenador colocou a experiência com diversas turmas EOL como elemento que poderia dispensar a avaliação diagnóstica, mas compreendemos que cada turma tem suas peculiaridades, cada aluno é singular, e assim sendo, nunca um desenho didático será igual ao anterior. Certamente com um quantitativo sem ser de massa, com no máximo 30 alunos por sala, seja possível trazer o aluno para dentro do processo avaliativo de forma ativa na construção e no processo, por auto e coavaliação, bem como realizar a diagnose antes do iniciar da disciplina.

Como forma de avaliação do processo de ensino aprendizagem interativo 66,7% dos discentes defenderam que a partir de tal proposta a avaliação pode ser online, pois auxilia na aprendizagem. Tal olhar também foi o do coordenador e docentes, que alegaram a percepção da evolução na aprendizagem dos alunos ao término da disciplina, até mesmo pelos feedbacks que recebem deles. É salientado apenas pelo coordenador como ponto negativo da proposta a permanência do CEDERJ no paradigma da EAD e com inclusão massiva de alunos.

Concluimos refletindo que o caso foi exitoso, trouxe-nos uma compreensão de superação de obstáculos, uma vez que conseguiram efetivar uma proposta interativa em uma turma com mais de 300 alunos de graduação, e com uma equipe na prática de 4 docentes e um coordenador de disciplina. Sabemos que apesar de seus ensinamentos no sentido da interatividade que realmente existiu nas interfaces fórum, wiki, na mediação constante das professoras e coordenador na medida do necessário, vemos que avaliar qualitativamente estes alunos foi uma missão complicada, e que poderia ter sido melhor realizada se houvesse um modelo da instituição que auxiliasse esta proposta e formasse seus docentes para tal, o que não ocorre.

7.3 Avaliação Interativa-mediadora: um novo olhar para avaliar a aprendizagem em Educação Online

O presente capítulo se propõe a trazer os elementos visualizados no presente estudo bem como a análise dos mesmos à luz do referencial teórico da pesquisa. Buscamos não apenas analisar, mas ir além deste processo indicando elementos para a construção de uma Avaliação Interativa-mediadora na Educação Online, tendo como base os casos estudados.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem online precisa se consolidar a partir da interatividade dos discentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, e que estes registros de atividades dos alunos no AVA podem ser instrumentos ricos para o docente compreender o processo de construção do conhecimento dos alunos e a partir dele dar os devidos feedbacks, repensar o processo quando necessário, de modo a atingir os objetivos de aprendizagem. Segundo Gomes (2010, p. 316)

A implementação de práticas de avaliação contínua, envolvendo uma diversificação de instrumentos e de atividades de avaliação, que podem considerar aspectos como grau e tipo de participação dos estudantes em fóruns de discussão, a análise de níveis de consulta dos recursos disponibilizados, o desenvolvimento de portfólios digitais etc. podem ajudar o professor a construir o perfil de envolvimento e desempenho de cada estudante e, dessa forma, adquirir maior grau de confiança na identidade de cada um dos participantes em um curso/formação online.

É necessário ampliarmos o olhar e "nos preparar para a aprendizagem e para a avaliação interativas na sala de aula online" (SILVA; SANTOS, 2014, p. 35). Isto significa dizer que o avaliar deve ser formativo, processual ao ensino aprendizagem, ser transparente, ético, contribuir para a melhoria das aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999); constituir-se como um processo de dupla aprendizagem, tanto para os docentes como para os discentes (HOFFMANN, 2014a; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002); atender as diferentes funções avaliativas: diagnóstica, formativa e somativa (ZABALA, 1998).

Além disto, a avaliação online precisa considerar as interações existentes como base para avaliação, sendo indissociável a avaliação da interatividade e mediação pedagógica. Um avaliar interativo precisa considerar os preceitos da avaliação mediadora, a qual Hoffmann (2014a, p. 55) entende que a “construção do conhecimento é de natureza única e singular, mas ocorre interativamente, e pela mediação do outro, pela socialização”.

Portanto, uma ação avaliativa mediadora não promove o diálogo ou a relação no trabalho pedagógico, ela é um processo interativo, dialógico, ela se efetiva através da confluência de ideias e vivências dos sujeitos (HOFFMANN, 2014a). A autora defende que não pode haver relação dissociada da avaliação com o ato educativo, pois se assim vista se retrata apenas como julgar resultados (HOFFMANN, 2014b, p. 22) nos diz

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação [...] Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

A mediação pedagógica no online é para a docência um desafio, pois é preciso findar as barreiras geográficas e criar uma ambiência comunicacional no AVA, onde os alunos possam concretizar sua autoria, e para tal o professor precisará ser um animador das inteligências coletivas (LÉVY, 2015). Por meio da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007) dos discentes e tendo como aparato para a construção do conhecimento o digital em rede, as diversas interfaces no ambiente virtual, a docência precisará buscar construir com o aluno um avaliar dialógico, e dessa maneira contribuirá para a efetivação de aprendizagens significativas. Mediar é mais que o professor como facilitador, mas prescinde algumas características fundamentais, conforme elenca Masetto (2017, p. 145):

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.

A partir da compreensão do conceito de mediação percebemos que ela não pode se dar dissociada do processo de aprendizagem, se temos um olhar de um processo educativo que culmine para um aprender efetivo, significativo e que forme cidadãos críticos e reflexivos, autores do seu tempo histórico-social. Ratificando esta assertiva Bruno e Moraes (2014, p. 59-60) colocam que

Nos ambientes online, o processo de mediação é articulado com o processo avaliativo. As intervenções e questionamentos propostos pelo mediador-avaliador sugerem caminhos e pretendem promover saltos qualitativos na aprendizagem.

Deste modo, a avaliação da aprendizagem no online também necessita perpassar pelas abordagens da avaliação clássica, a partir do avaliar diagnóstico, formativo e somativo, que

também pode ser denominado como um processo composto das seguintes fases: Inicial, Regulador e Final (ZABALA, 1998, p. 199-200). Em sua primeira fase, na avaliação inicial

O conhecimento do que cada aluno sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina (p. 199).

Assim, a partir de um diagnóstico inicial, dentro de uma construção colaborativa do desenho didático do curso, o docente irá ter a preocupação em perceber que conhecimentos prévios os alunos possuem acerca dos conteúdos que serão trabalhados, de modo a construir o percurso de aprendizagem considerando estes, e assim, favorecer a construção de aprendizagens significativas (MOREIRA, 2011). Para que haja ancoragem, para que o aluno consiga realmente ressignificar seus conhecimentos a partir de um novo universo de conteúdos que se propõe a docência online, é preciso um esforço neste avaliar diagnóstico pelo professor de modo, a caso necessário, o professor criar dispositivos didáticos que possam favorecer os alunos que não tem conhecimentos prévios suficientes para dar conta dos novos conhecimentos que se pretende desenvolver em determinado curso ou disciplina.

Como segundo elemento da avaliação mediadora temos o momento regulador ou avaliar formativo, que se fundamenta pelo fato de os discentes serem sujeitos com diferentes repertórios formativos e diversas formas de aprendizagem. O avaliar regulador é buscar “o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam” (ZABALA, 1998, p. 200). Portanto, esta avaliação perpassa todo o caminhar do curso, e é onde o docente irá rever o seu planejamento didático construído em coautoria com o aluno e avaliar a necessidade de ajuste do percurso em detrimento das dificuldades que se colocam para a efetivação da aprendizagem significativa por cada aluno. Assim, a mediação também se preocupa com o acompanhamento do estudante por meio das interfaces de modo a dar suporte a continuidade formativa de qualidade, a fazer com que haja de certa maneira uma individualização do processo educativo.

Como ponto último da tríade de avaliação mediadora temos a avaliação final que é definida como “os resultados obtidos e os conhecimentos adquiridos” (ZABALA, 1998, p. 200), também denominada como somativa, contudo o autor prefere diferenciar a avaliação final da somativa, concebendo esta última como sendo o conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno, o qual designa também o termo avaliação integradora que

É entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, às medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 200).

O momento avaliativo final finda o ciclo da avaliação da aprendizagem online, pois se coloca como um parecer final das aprendizagens construídas pelos alunos de modo a perceber se os objetivos de aprendizagem foram alcançados e, de tal maneira possibilitar junto ao aluno a reflexão do que ele ainda precisa desenvolver, que pontos precisam ser aprofundados, estudados e que competências estão ainda a ser desenvolvidas.

Portanto, a avaliação mediadora busca ser um elemento da prática docente online que está associado a construção de conhecimento significativo, e assim, apresenta diferentes funções: diagnóstica, formativa e somativa. Além disto, o desenho da avaliação no online deve ser um processo não apenas de heteroavaliação, ou seja, do parecer do professor sobre o aluno, mas precisa e ter a autoavaliação, o aluno se avaliando continuamente, e coavaliação ou avaliação em pares, onde os alunos se avaliam entre si. Tais processos são fundamentais, pois o aluno precisa assumir junto com a docência a responsabilidade de seu processo de formação, sendo assim autor da sua aprendizagem.

A avaliação interativa é baseada não apenas no conceito de avaliação mediadora, mas nas bases que fundamentam o conceito de interatividade a partir de seus binômios participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade. Nessa perspectiva, a mediação docente caminharia consoante com a prática avaliativa, como forma de possibilitar feedback contínuo para os alunos do seu caminhar de aprendizagem e mudanças necessárias no percurso formativo, atendendo assim ao objetivo maior da avaliação que é a promoção de aprendizagens significativas. A avaliação mediadora é consolidada por autonomia, dialogicidade, participação e colaboração, fundamentos estes, que se alinham com a perspectiva da interatividade" (RIOS, 2013, p. 52).

No aspecto da interatividade, o binômio participação-intervenção perpassa pela participação dos alunos nas atividades diversas disponíveis no AVA bem como da construção de todo o processo avaliativo, a partir do auxiliar na construção dos instrumentos avaliativos junto ao professor, antes de iniciar a disciplina¹¹⁶, e as práticas de autoavaliação, que

¹¹⁶ Na avaliação interativa o aluno é colocado como partícipe de todo o processo da mesma, desde sua concepção ao seu findar, e neste sentido, a participação do aluno antes mesmo do iniciar do processo educativo, pode ser feito a partir das tecnologias, onde eles responderiam questionário no Google Docs, por exemplo, de como ele aprende, seu estilo de aprendizagem, seus conhecimentos prévios acerca da temática a ser ensinada. A

possibilitaria o refletir sobre seu caminhar de aprendizagem em todo o processo e ao final do plano de estudo, e avaliação por pares, auxiliando os outros sujeitos do processo educativo em suas construções de aprendizagem.

No âmbito do binômio bidirecionalidade-hibridação perpassa pela coautoria, pelo aprender colaborativo que a docência online deve buscar promover no AVA e ser esta também instrumento de avaliação. E por fim no aspecto potencialidade-permutabilidade este seria concretizado pela docência, que deve possibilitar a criação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem no ambiente virtual, com multiplicidade de rotas, de caminhos diversos de hipertexto, hipermídia para o aluno prosseguir e poder concretizar sua autoria. Por este viés (SILVA; SANTOS, 2014, p. 35) coloca que

No ambiente digital online podemos promover e incentivar a troca de experiências, a ajuda mútua, a participação em debates online e a construção coletiva do conhecimento e da própria avaliação. Podemos ser animadores da participação, da colaboração e da avaliação.

A avaliação interativa-mediadora, baseada nos conceitos de avaliação mediadora (HOFFMANN, 2014a) e interatividade (SILVA, 2014b) pode se consolidar como um novo olhar para o avaliar online, contudo precisamos avançar no entendimento de que indicadores, elementos podem direcionar tal prática. Para além da compreensão da avaliação interativa com base nos conceitos de interatividade (SILVA, 2014b; PRIMO, 2008) e de mediação pedagógica online (HOFFMANN, 2014a), um outro conceito que pode nos auxiliar na compreensão da avaliação da aprendizagem online é o de avaliação alternativa digital (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015, p. 8), o qual é colocado como abrangendo

[...] conjunto de propostas de avaliação alternativa, onde o desenho, a execução, e o feedback são mediados pelas tecnologias. O desenho implica a definição das competências a avaliar e as indicações sobre as tarefas a realizar pelo estudante; tem também de exigir o uso de dispositivos eletrônicos nessa realização. Em última análise, é de responsabilidade do professor, mas poderá incluir contributos dos alunos, tanto na seleção das competências a trabalhar e avaliar, como no tipo de tarefa.

Podemos perceber que a avaliação alternativa digital tem como base desenvolver competências de aprendizagens nos estudantes, a partir de um ensino baseado na associação de teoria com a prática e com estratégias didáticas que sejam significativas para o estudante. Além

partir de tais dados o professor poderia construir os instrumentos avaliativos em consonância com as necessidades formativas e estilos de aprendizagem dos alunos.

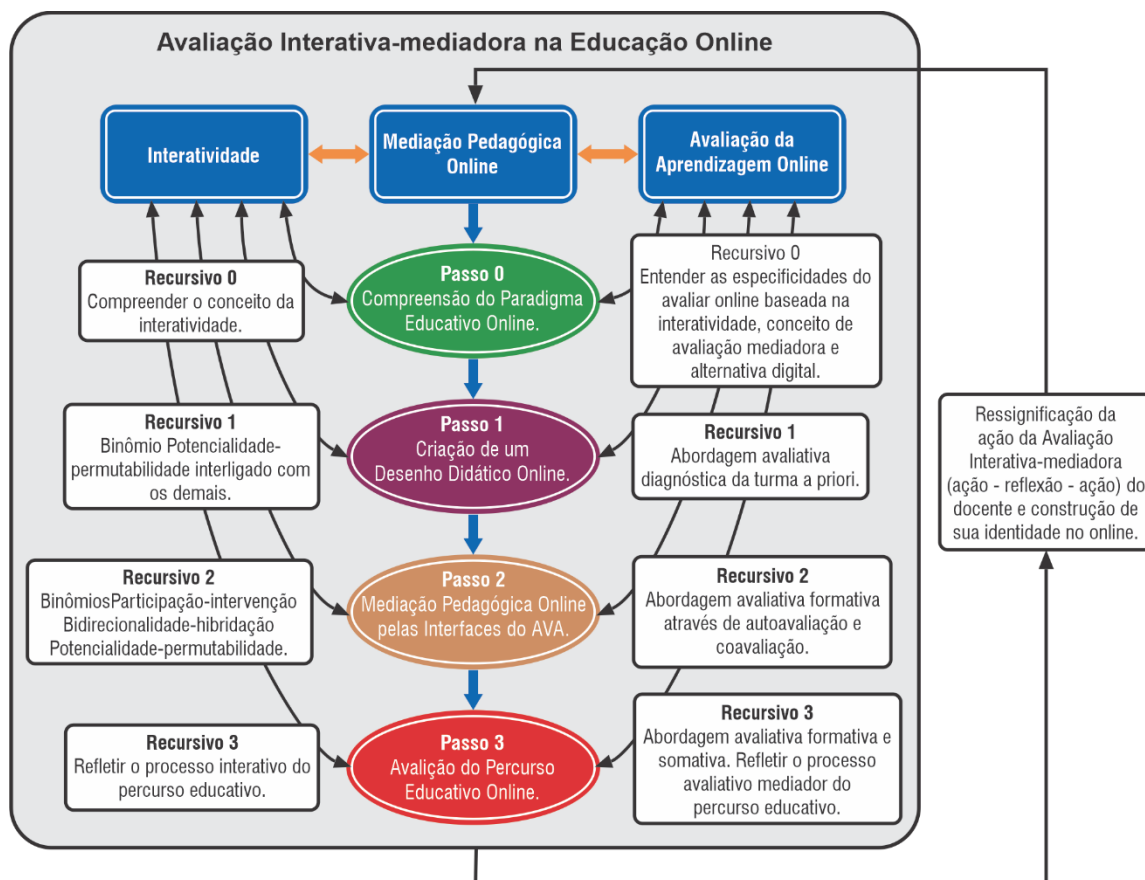
disto, tal conceito de avaliação caminha no sentido de uma mudança no Paradigma do avaliar com testes estandarizados para um que coloca o aluno no centro do processo avaliativo, da avaliação tendo como meio o uso de tecnologias digitais, focado no aprender do aluno, baseado em feedback e na participação do estudante no processo avaliativo, com a autoavaliação e coavaliação.

A avaliação alternativa digital tem como pressuposto a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação como elementos da mediação pedagógica, bem como também associa o desenvolver de competências nos alunos, colocando o mesmo a autoria e coautoria do processo de ensino e aprendizagem a partir de contexto propostos para tarefas a realizar. Tal proposta de avaliação pode agregar ao processo educativo, pois "pode traduzir uma mais-valia no desenvolvimento de competências digitais dos estudantes, particularmente em cenários de aprendizagem online, caracterizados de registos sistemáticos" (PEREIRA; SANTOS; AMANTE, 2015, p. 10). Estes registos do percurso de aprendizagem auxiliam tanto o professor no processo de heteroavaliação como também beneficia o aluno, que poderá resgatar os debates, as suas atividades desenvolvidas, ou seja, tais rastros de construções do ambiente auxiliam na metacognição do aluno.

A avaliação alternativa digital é composta por quatro dimensões: Autenticidade, Consistência, Transparência e Praticabilidade. Deste modo, podemos vislumbrar a avaliação alternativa digital possivelmente associada com as rubricas de avaliação da aprendizagem para cada interface existente no AVA como possibilidades mais concretas de construção de indicadores para uma avaliação interativa, e que buscamos desenvolver com a presente tese.

O esboço a seguir explana o conceito de Avaliação Interativa-mediadora para a EOL, o que é uma sugestão de um modelo, refletido a partir dos casos estudados e, que representa um ciclo contínuo, recursivo entre os elos centrais da proposta (Interatividade, Mediação Pedagógica Online e Avaliação da Aprendizagem Online) bem como pode ser utilizado por qualquer docente online, de qualquer ciência, sendo uma questão apenas preliminar compreender o paradigma educativo da EOL e toda sua complexidade teórica e como efetivar a mesma na prática. Isso requer uma formação para Educação Online, questão que é necessária, mas que poucos docentes na atualidade no cenário brasileiro tem esta compreensão, seja pela lei que nem considera tal termo, abordando a EAD e limitando suas formas de ser concretizada, seja pelas instituições que preferem a lógica da massividade, por favorecerem seus lucros, uma vez que EAD a partir da internet é algo que tende só a crescer e os dados do Censo mostram isso. Vejamos a figura abaixo que retrata o que discutimos até então:

Figura 55 -Avaliação Interativa-mediadora na Educação Online



Fonte: Elaboração Própria baseada nos estudos de casos realizados e em construtos teóricos.

A Avaliação Interativa-Mediadora para Educação Online inicia com a Mediação Pedagógica Online, tendo como passo 0 a compreensão da EOL, que ao mesmo tempo dialoga com o entendimento da interatividade e das especificidades de avaliar a aprendizagem no cenário online. No passo 1, a docência inicia o ato pedagógico pela criação do desenho didático, e que remete especificamente ao entendimento do binômio potencialidade-permutabilidade, de modo a criar um desenho didático interativo, hipertextual, flexível, bem como conhecer a turma por um avaliar diagnóstico, básico e anterior ao iniciar da disciplina, para que tal desenho seja baseado nas necessidades dos discentes. No momento 2, o docente inicia de fato o processo inerente a sua práxis, de mediador nas interfaces, o que dialoga simultaneamente com todos os binôminos que consolidam a Interatividade e o proporciona realizar a abordagem formativa de avaliação, utilizando autoavaliação e coavaliação como forma de incluir os sujeitos mais interessados no processo avaliativo, dando autonomia e responsabilidade ao mesmo pelo seu aprendizado. No passo 3, temos a quase finalização do processo, onde o docente junto aos discentes avaliam o percurso formativo, e assim, a recursividade com a interatividade se faz para refletir sobre esta e, o que foi potente ou não bem como realizar trazer os alunos novamente

com as abordagens formativa e somativa, refletindo o final do percurso e prospecções do que não foi construído, e o docente refletir também seu ato como mediador.

A partir de tais dados, ao final do percurso Avaliativo Interativo-mediador, o docente ressignifica as bases teóricas e práticas de seu fazer pedagógico, sendo crítico consigo mesmo e buscando melhorar sua docência, ver seus erros e acertos, e assim, vai construindo o que ele ainda desconhece, se for a primeira vez que o faz, sua identidade docente no online. Esta atividade metacognitiva do docente é fundamental, pois o docente precisa sempre ter em sua práxis a pesquisa, a partir da sua ação-reflexão-ação, e esta irá possibilitar aprendizagens/desaprendizagens, caminhos/descaminhos, enfim, será o seu alimento em buscar de construir cada vez mais uma docência que considere as singularidades do online, mesmo muitas vezes não tendo nascido neste universo.

Como podemos perceber o modelo de Avaliação Interativa-mediadora é um modo de pensar e tentar concretizar um processo educativo/avaliativo na modalidade online considerando a EOL, este novo paradigma comunicacional. Defendemos a ideia de que a avaliação da aprendizagem no online não pode existir sem interatividade e concomitantemente a mediação pedagógica online, que permite que seja realizado um processo qualitativo do percurso de aprendizagem dos alunos.

De tal maneira, colocamos que pode existir interatividade sozinha, mas esta não garante ao docente perceber as aprendizagens dos alunos necessariamente, pois ele precisa dialogar com os mesmos para assim construir seus perfis e perceber suas aprendizagens/dificuldades no caminhar educativo. Se os alunos não interajam e não há mediação pedagógica constante, não há rastros para o professor realizar o processo avaliativo online. Contudo, se os alunos interagem e o docente não faz a mediação pedagógica online, há apenas os registros, os dados, o que nada garante um processo avaliativo que potencialize a aprendizagem do aluno. Isto é um fato pois o ato mediador é a centralidade do trabalho docente, o que faz acontecer o processo educativo, entendendo que a aprendizagem é um processo que vai além do individual, mas da colaboração, das trocas, da interatividade entre os sujeitos. E, por fim, a mediação pedagógica online sozinha pode até buscar suscitar a interatividade, mas se esta não ocorre, ela não tem nenhum sentido e nem auxilia ao ato avaliativo, pois se não há registros dos discentes no online, não há como o educador perceber de maneira qualitativa a construção ou não de aprendizagem, apenas quantitativamente visualizar os acessos aos AVA, interfaces e atividades.

Podemos perceber como o primeiro passo da docência online é essencial, que é a criação de um desenho didático interativo dos conteúdos e situações de aprendizagem para esta

estrutura online, como Santos e Silva (2009, p. 276) colocam, não só a partir do contemplar as interfaces de comunicação, mas anteriormente questionando seu planejamento

[...] qual o contexto sócio-histórico e cultural dos aprendentes?; quais são seus perfis sociocognitivos e político-cultural?; quais são suas expectativas para o curso online?; qual a infraestrutura tecnológica de que dispõem os docentes e os cursistas?; que competências pretendemos mobilizar nos aprendentes?; que profissionais podem ser agregados ao projeto para uma produção interdisciplinar?; que conteúdos abordar?; como arquitetar o curso nas interfaces de conteúdos e de comunicação?; como estruturar os conteúdos, os objetos e as situações de aprendizagem em hipertexto?; como conciliar situações de aprendizagem individuais (auto-estudo) com situações de aprendizagem interativas (aprendizagem colaborativa)?; como aproveitar as situações de aprendizagem como dispositivos para uma avaliação formativa?; quais indicadores utilizar para avaliar a aprendizagem a partir das participações nas interfaces de comunicação?; que interfaces de conteúdos e de comunicação utilizar em cada aula, fase, bloco, módulo ou unidade do curso?

Todos estes elementos iniciais são essenciais para que não apenas o professor entenda o contexto online, mas não tirar de vista os alunos e seus contextos como elo que direciona esta sala de aula interativa (SILVA, 2014b), e que o desenho didático é o elo para se concretizar comunicação, uma pedagogia interativa.

Em relação ao fechamento do ciclo da Avaliação Interativa-mediadora é também momento de grande relevância, pois é fundamental neste, tanto para o professor como para o aluno, realizar um olhar não apenas dos êxitos, mas também elementos que não foram alcançados e, que ainda precisam ser, pois aprender é contínuo, não termina quando uma disciplina acaba. Entendemos que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44), e assim, tanto o professor reflete sua prática, acertos e erros, bem como os alunos, uma forma não apenas de consciência, mas que move a ação, inquietação para melhoria e mais aprendizagens.

Somos inacabados (FREIRE, 1996) e não podemos nos fechar para o novo, mas se desafiar sempre, não temer, ousar, e de tal modo, ser crítico, agir para buscar mudanças. Tal modelo de avaliação Interativa-mediadora é uma ousadia, um modelo construído, mas aberto a reconstruções, não engessado e, que teve como combustível a sede por mudanças no processo da avaliação da aprendizagem online, que se possa concretizar uma EOL efetiva e qualitativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese em questão teve como objetivo discutir uma temática que continua sendo desafiadora nacional e internacionalmente, que é a avaliação da aprendizagem online a partir de um viés qualitativo. Na revisão da literatura pudemos perceber que são poucas as pesquisas que tratam do tema e as alternativas que se apresentam são de cunho quantitativo, de softwares que auxiliem o professor no AVA a avaliar os discentes.

Contudo, acreditamos no humano e em um novo paradigma, que mesmo sendo evolução da EAD, desprende-se dela caminhando de um sentido Psicométrico, onde se classifica o aluno, típico do ensino a distância, para um sentido Edumétrico, de um processo realmente educativo e preocupado com a aprendizagem na EOL, entendendo esta última não apenas como uma evolução da Educação a Distância, mas como nova forma de se aprender e ensinar a partir do digital em rede, sendo, portanto, um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2010, p. 30).

Como poucas são as práticas neste sentido Edumétrico, queríamos analisar como os campos da Universidade Aberta e do Consórcio CEDERJ, que tinham propostas de Educação Online, concretizavam a avaliação da aprendizagem? Nossa hipótese era de que a avaliação da aprendizagem em cursos com tal proposta de EOL se consolidaria a partir de elementos essenciais ao contexto educativo online, os quais ao nosso olhar eram: Interatividade (Autoria, Coautoria, Desenho Didático) e Mediação Pedagógica online (Autoavaliação, Heteroavaliação e Coavaliação), os quais favorecem um avaliar da aprendizagem significativo da produção discente ao longo do processo de aprendizagem. Assim, interatividade e mediação pedagógica seriam as bases para o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes em cursos com proposta educativa online, e sem estas não é possível avaliar a aprendizagem dos alunos.

Concluimos que nossa hipótese foi confirmada, pois em ambos os casos estudados percebemos que a Interatividade e Mediação Pedagógica Online foram os elementos de base para a avaliação da aprendizagem, e isto se efetivou em todos os nossos objetivos específicos: 1- Caracterizar as práticas no ambiente online que favoreceram a avaliação da aprendizagem na educação online, 2- Identificar os Indicadores de Interatividade e Mediação Pedagógica na avaliação da aprendizagem online, e 3- Compreender os sentidos de avaliação da aprendizagem online pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A partir de tais estudos criamos um modelo denominado de Avaliação Interativa-mediadora para a Educação Online, o qual pode ser utilizado por qualquer docente, de qualquer ciência e que esteja adentrando no universo educativo online. Salientamos que o modelo é cíclico, recursivo e modificável à medida que for aplicado, pois é pela postura de professor

pesquisador, daquele que age, reflete e ressignifica suas ações, é que esta identidade docente online vai se construindo e ressignificando as práticas e, por que não o modelo?

A proposta de avaliação interativa-mediadora para a Educação Online tem base nos conceitos de Interatividade (SILVA, 2014b; PRIMO, 2008) e de Mediação Pedagógica Online (VIGOTSKI, 2008, 2015; GUTIERREZ E PIETRO, 1994; MASETTO, 2017; SÁ e SILVA, 2013; SÁ, 2011; e, D'AVILA, 2013), além dos conceitos que nos auxiliam na compreensão da avaliação da aprendizagem online que são: Avaliação Mediadora (HOFFMANN, 2014a) e o de Avaliação Alternativa Digital (PEREIRA; OLIVEIRA; AMANTE, 2015).

A Avaliação Interativa-mediadora, considera e ressignifica autores clássicos com olhar mais atual sobre a preocupação da educação coerente com o cenário da Cibercultura e de educar para o desenvolvimento de competências, fundamental para o século XXI, onde a efemeridade das informações oriunda das evoluções tecnológicas fazem com que diminua o tempo de vida útil dos conhecimentos. Portanto, o foco na atualidade não está em um processo de aprendizagem que prioriza aquisição de conteúdos, sendo estes cada vez mais mutáveis e com grande velocidade na Sociedade da Informação, mas em aprender a aprender. Os sujeitos precisam construir competências de aprendizagem, serem capazes de acompanharem em seus campos profissionais às mudanças de informações constantes, oriundas deste novo tempo, atualizando-se e lidando com os problemas que emergem de forma criativa, crítica e coerente.

Ao final do percurso Avaliativo Interativo-mediador, o docente ressignifica as bases teóricas e práticas de seu fazer pedagógico, sendo crítico consigo mesmo e buscando melhorar sua docência, ver seus erros e acertos, e assim, vai construindo o que ele ainda desconhece, se for a primeira vez que o faz, sua identidade docente no online. Esta atividade metacognitiva do docente é fundamental, pois é a partir de sua práxis, sendo a pesquisa inerente a esta, da sua ação-reflexão-ação que possibilitará aprendizagens/desaprendizagens, caminhos/descaminhos, enfim, será o seu alimento em buscar de construir cada vez mais uma docência que considere as singularidades do online.

Compreendemos que o professor diante deste cenário do ciberespaço, através dos AVAS e múltiplas interfaces, tem a necessidade de realizar um movimento ação-reflexão-ação, ser um professor reflexivo¹¹⁷ (SCHÖN, 2003), rever suas ações para a melhoria de sua práxis. A avaliação interativa-mediadora e este processo contínuo de reflexão de sua aplicação, certamente auxiliará, a partir dos acertos/erros, a construir a identidade docente online, a qual

¹¹⁷ O professor reflexivo é aquele que reflete teoria e praticamente sobre sua ação, e assim, aprende baseado em uma reflexão na ação, processo de tríade dialética (reflexão-ação-reflexão).

é um “processo de construção do sujeito historicamente situado” que caracteriza a dinamicidade da profissão docente como prática social (PIMENTA, 2012, p. 19).

O modelo de Avaliação Interativa-mediadora é um modo de pensar e tentar concretizar um processo educativo na modalidade online considerando a EOL, este novo paradigma comunicacional. Defende-se a ideia de que a avaliação da aprendizagem no online não pode existir sem interatividade e, concomitantemente a mediação pedagógica online, que permite que seja realizado um processo qualitativo do percurso de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, faz-se preciso que a interatividade “o mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações (SILVA, 2014b, p.25) precisa ser vivo, de maneira autoral, coautoral e constante para que haja registros e rastros do caminhar de aprendizagem dos alunos no AVA. Sem estes, o docente não tem elementos para avaliar a aprendizagem do aluno de maneira coerente e potente, no sentido que possibilite feedbacks para a construção do conhecimento pelos alunos, pois os registros quantitativos do AVA não mostram o que o aluno aprendeu, mas apenas o que acessou, pelas interfaces que passou, mas o que nos interessa é o que ele nos fala sobre o que vivenciou no processo de ensino e aprendizagem.

Para além da Interatividade a Mediação Pedagógica Online do docente deve se fazer presente, constante e recursiva com a interatividade a avaliação da aprendizagem. Entretanto, há aqui um desafio, pois mesmo construindo um AVA potente, com diversidade de instrumentos avaliativos dialogados com os alunos, com desenho didático flexível, atividades coerentes e visando construir competências significativas ao contexto do aluno e de sua área profissional, se os discentes não dialogam com o professor, não interagem com seus pares, que também tem papel mediador, impossibilita ter uma avaliação interativa-mediadora, uma vez que esta foca no qualitativo, na atuação do professor e aluno como sujeitos do conhecimento e do processo educativo.

A avaliação interativa-mediadora requer uma nova postura do docente, do discente, da instituição, enfim, requer um olhar voltado para uma aprendizagem efetiva, crítica, construída de maneira conjunta, pois tem como primazia avaliação qualitativa e que promova aprendizagens nos sujeitos do processo educativo. Pois, compreendemos a avaliação da aprendizagem online como um processo interativo, reflexivo, mediador e que é de dupla aprendizagem (HOFFMANN, 2014a; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Para efetivar tal proposta avaliativa online é imprescindível modificar práticas e superar diversos obstáculos, dentre eles, a necessidade de uma formação para Educação Online, questão que é necessária mas que poucos docentes na atualidade no cenário brasileiro tem esta

compreensão; seja pela lei que nem considera tal termo, abordando a EAD e limitando suas formas de ser concretizada; seja pelas instituições que preferem a lógica da massiva, por favorecerem seus lucros, uma vez que EAD a partir da internet, é algo que tende só a crescer e os dados do Censo brasileiro ratificam tal questão.

Evidente que mudar paradigmas, práticas, falando de nosso contexto brasileiro, requer uma primeira indagação: como concretizar este modelo qualitativo em um sistema de Educação que prioriza o ensino de massa, tanto no público, mas principalmente no privado, e realmente a distância entre professores e alunos, que prioriza o lucro a qualidade? Além deste aspecto que esbarra no legislativo e institucional, temos também a questão das tecnologias da informação e comunicação e, como o sistema UAB tem se preocupado em manter os polos com acesso de qualidade à internet para os alunos trabalharem. Estas são apenas questões iniciais dentre tantas outras.

Adentrando o AVA, temos interfaces que são subutilizadas por falta de formação docente para promover um desenho didático interativo, uma avaliação interativa-mediadora. Sem falar que os AVAS precisam ser atualizados para a potência interativa, tanto que muitos alunos preferem construir suas atividades externas a ele, o que foi realidade mais presente no caso CEDERJ, em que se preferiu usar o Whatsapp na construção de atividades colaborativas. Temos também que pensar que a rede é ampla e lócus onde os alunos estão, e assim, cada vez mais temos softwares, interfaces de comunicação, de construção de textos, mapas conceituais, games, blogs, whatsApp, redes sociais e outros recursos que não podemos desconsiderar.

A avaliação da aprendizagem online preza pelo interativo, seja interno ou externo ao AVA, mas não estamos aqui desconsiderando que o AVA deve ser um espaço priorizado de interação, mas de agregar outros elementos da internet de modo a inserir os alunos, a engajar ainda mais no processo educativo. Entretanto, além do interativo, precisamos pensar em como mediar a aprendizagem dos alunos online nestes espaços externos ao AVA? Outro desafio que se apresenta, mas, que não é impossível de ser superado como os demais apotandos, coloca-se como a mudança da lógica paradigmática do processo educativo.

A pesquisa em questão teve lacunas, uma delas é o fato de não termos conseguido acompanhar as disciplinas no momento em que estavam acontecendo, pois pretendíamos realizar pesquisa-formação, que é uma metodologia nova e que exige do pesquisador um maior envolvimento com os campos, e tal imersão, poderia ter nos dado mais dados que pudessem aprofundar ainda mais a compreensão da avaliação da aprendizagem online. Outro ponto de desafio da pesquisa foram as diferentes realidades, que apesar de não ser o nosso objetivo

comparar os campos, desafiou-nos com suas singularidades para que pudéssemos chegar a um modelo que pudesse ser aplicado em graus de ensino diferenciados.

O fato de ter sido concretizada em dois casos representativos, atuais e que são inovadores é um ponto positivo, mas apesar de se achar que os resultados são pontuais para o contexto, vemos ao contrário, pois poucos são os cursos que efetivam práticas avaliativas com este comprometimento e qualidade, apesar das circunstâncias, principalmente no modelo CEDERJ, com mais de 300 alunos no AVA. E, que não foi a realidade de Portugal, pois o nível era de Mestrado e não de Graduação, e assim se tem um menor quantitativo de alunos, o que facilita realizar uma Avaliação da aprendizagem online mais qualitativa.

Como contributos para próximas pesquisas destacamos a necessidade de se pensar não apenas em colocar tal modelo em prática em contextos diversos, com a metodologia da pesquisa-formação, e após o mesmo perceber a partir da vivência e da fala dos sujeitos participantes o olhar acerca da proposta avaliativa interativa-mediadora, como forma de aprimorar a mesma.

Esperamos que com práticas cada vez mais que busquem efetivar uma avaliação online séria, qualitativa, interativa, mediadora e mostrem resultados de aprendizagens significativos dos alunos os órgãos públicos possam repensar suas concepções e formato de tal modalidade no cenário brasileiro. Não podemos esquecer que nossa legislação e o sistema UAB da forma como está estruturado, e agora com a liberação de concretizar mestrados e doutorados a distância só nos preocupa ainda mais enquanto docentes comprometidos com educação de qualidade e não bancária.

De tal maneira, é preciso que os docentes compreendam o novo cenário sociotécnico que constitui a Cibercultura, a Educação Online, que se pensem em formação para a docência online e que haja um desprendimento para ousadia e criatividade e saída de posturas de educação clássica, e que não auxiliam ao objetivo da avaliação, que é a aprendizagem do aluno. Para conseguirmos sair da lógica paradigmática conservadora para a inovadora (BEHRENS, 2010) no âmbito do online é preciso que o professor tenha que acompanhar poucos discentes, para conseguir construir com eles um caminho pedagógico e compreender o seu percurso cognitivo neste, dando os devidos feedbacks que auxiliarão na construção do conhecimento dos discentes.

É preciso que o educador do futuro seja, antes de mais nada, crítico de si mesmo, de sua prática, de seus conceitos e compreensões, estar disposto a assumir um papel realmente de aprendiz e de mudança de sua realidade. Mesmo não sendo uma afirmação que todos coadunam teoricamente, ao nosso entendimento, aprender a aprender é a máxima da educação do século

XXI bem como o desenvolvimento de competências de forma contínua, tanto de docentes como dos discentes, se considerarmos as evoluções sociais-econômicas-culturais que as mudanças tecnológicas ainda continuarão fazendo na vida de todos que vivem a Cibercultura. A resistência a fazer EOL depende de cada de um nós, sejamos fortes na luta.

REFERÊNCIAS

- ACEDO, Sara Osuna. Interatuantes e interatuados na web 2.0. In: APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. Tradução Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2012.
- ACHTEMEIER, Sue D.; MORRIS, Libby V.; FINNEGAN, Catherine L. Considerations for Developing Evaluations of Online Courses. **JALN** 7, Issue 1, Fevereiro, 2003. Disponível em: <http://www.edtechpolicy.org/ArchivedWebsites/Articles/ConsiderationsDevelopingEvaluations.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- ALLY, M. **Mobile learning**: transforming the delivery of education and training. Athabasca, AB: Athabasca University Press, 2009.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 237-240, jul./dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- ÁLVARES MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 10-13.
- ALVEZ-MAZZOTI, Alda Judith. Usos e Abusos do Estudo de Caso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, set/dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: Agosto/2018.
- ALVES, Thelma Panerai. **Educación superior a través de Internet**: la contribución de las teorías del aprendizaje. Recife: Libertas, 2008.
- AMANTE, Lúcia; ISOLINA, Oliveira (Orgs.). **Avaliação das Aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. Coleção eBookLead. Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D). Edição: Universidade Aberta, junho de 2016. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20\(2\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20(2).pdf) . Acesso em: 25 abr. 2017.
- AMANTE, Lúcia. A Avaliação das Aprendizagens em Contexto Online: O e-portefólio como Instrumento Alternativo. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António José (Orgs.). **Aprendizagem (In)Formal na Web Social**. Centro de competência da Universidade do Minho, Braga, p. 221-236, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259760942_A_Avaliacao_das_Aprendizagens_em_Contexto_Online_O_e-portefolio_como_Instrumento_Alternativo>. Acesso em: 25 abr. 2017.

ARAÚJO, Renata. **A interatividade como processo da avaliação da aprendizagem na educação online**. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Educação Matemática e Tecnológica, UFPE, Recife, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13242>>. Acesso em: jun. 2016.

_____; ABRANCHES, Sérgio. A Avaliação da aprendizagem na Educação Online: revisão teórica no banco de dados Scielo. In: VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Juazeiro. **Anais do VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 18 a 20 de maio de 2016: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social**. Realização Fundaj e Univasf-Juazeiro, 2016.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo Focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Biblioteca Virtual em Saúde-O Mundo da Saúde**, v.35(4), 438-442. São Paulo: 2011. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/lil-619126>>. Acesso em: Abril, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBERÀ, E. Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación”. **RED. Revista de Educación a Distância**. Año V, Número monográfico VI, 30 de Septiembre de 2006. Disponível em: <<http://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª reimp da edição 2016. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.

BASSANI, Patrícia. B. Scherer. **Trocas interindividuais no fórum de discussão: um estudo sobre as comunidades de aprendizagem em espaços de educação à distância** In: XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2009), 2009, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1124/1027>>. Acesso em: Jul/2018.

_____; ARANDA, Jorge; ALVAREZ, Daniel. Comunidades virtuais de aprendizagem em espaço de educação a distância. **Revista Renote- Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. v.8, n.1, EAD, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15188>>. Acesso em: Jul/2018.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 88-96, jan./jun., 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).

_____. _____. 5 ed. 1 reimpressão-Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

BEVILACQUA, Lucca B; BASILIO, Antenor; TERÇARIOL, Camilo; NARDI, Antonio. O perfil das gerações X, Y e Z. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v.7, n.7, p.33-44, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/revista7/3.pdf>>. Acesso em: Julho, 2018.

BIDARRA, M. G.; FESTAS, M. I. Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 39, n. 2, p. 177-195, 2005. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11548>>. Acesso em Maio 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.134 de 10 de Outubro de 2016**. Revoga a portaria MEC nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 e estabelece nova redação para o tema. (Lei dos 20% a distância). Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/127794688/dou-secao-1-11-10-2016-pg-21>>. Acesso em: 25 Mar. 2018.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2005.

_____. **Lei Complementar nº103/02, de 18 de março de 2002**. Transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro-Fundação CECIERJ. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87469/lei-complementar-103-02>>. Acesso em: 25 Mar. 2018.

_____. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Ministério da Educação: Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Censo da Educação Superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 22 janeiro. 2019.

_____. _____.: notas estatísticas. Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRAVO, César Bernal; COSLADO, Ángel Barbas. Uma geração de usuários da mídia digital. In: APARICI, Roberto. **Conectados no ciberespaço**. Tradução Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2012.

BRINKE, D. **Assessment of prior learning**. Maastricht, the Netherlands: Datawyse, 2008.

BRUNO, Adriana Rocha; MORAES, Maria Cândida. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 51-66.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdades e realidades frente às crises do conhecimento no século XX. In: PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 70-81.

CALDEIRA, Ana Cristina Muscas. A avaliação da aprendizagem na educação online: uma experiência do Miniweb Cursos. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 461-470.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6, (2), jul-dez, 179-191, 2013. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: Abril, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. 18. ed., revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CORTELAZZO, Iolanda B. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidade de novas formas de avaliação. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 471-484.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva.-3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Dulce Maria; MORAES, Marialice de; PEREIRA, Sônia. Avaliação da aprendizagem na pós-graduação por videoconferência e internet. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 435-448.

CRUZ, Fátima Maria L.; CAVALCANTE, Patrícia Smith. Avaliação da aprendizagem: anúncios e práticas nas abordagens conservadora e transformadora, no ensino presencial e mediado pelas tecnologias. **Revista de Educação**, Brasília, v. 37, n. 148, p. 45-62, jul/set 2008.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

D'AVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 2 ed.- Salvador:EDUNEB; EDUFBA, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélia Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Vol. 1 Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

DOMINICÉ, P. **La formation enjeu de l'évaluation**. Berne: Peter Lang, 1979.

EHLERS, U. D.; GOERTZ, L.; HILDEBRANT, B.; PAWLOWSKI, J. M. **Quality in e-learning**. Cedefop Panoramaserie; 116. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. Disponível em: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5162_en.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Coleção Educação Hoje. 2. ed. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKS, Hugo et al. Novas estratégias de avaliação online: aplicações e implicações em um curso totalmente a distância através do ambiente Aulanet. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméia (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 369-385.

GALASSO, Bruno José Betti. **Do ensino em linha ao ensino online: perspectivas para educação online baseada na mediação professor-aluno**. Tese do Programa de Educação da Faculdade de São Paulo. São Paulo, 2013, 217 f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-152402/publico/BRUNO_JOSE_BETTI_GALASSO_rev.pdf>. Acesso em Maio 2017.

GARCÍA, F.; PORTILLO, J.; ROMO, J.; BENITO, M. **Nativos digitales y modelos de aprendizaje**. Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), 2008.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st century**: a framework for research and practice. London: Routledge Falmer, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. Conteúdo: Fundamentação científica- Subsídios para coleta- Como regidir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Maria João. E-learning: reflexões em torno de um conceito. In: DIAS, Paulo; FREITAS, Cândido Varela de (orgs) - "**Challenges'05**: actas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, 4, Braga, 2005". [CD-ROM]. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, [2005?]. p. 229-236. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/2896>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

GOMES, Maria João. Problemáticas da avaliação em educação online. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 309-336.

GRAHAM, Charles; CAGILTAY, Kursat; LIM, Byung-Ro; CRANER, Joni; DUFFY, Thomas. Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses. **The Technology Source**, March/April, 2001. Disponível em: <http://www.technologysource.org/article/seven_principles_of_effective_teaching/>. Acesso em: 22 jun. 2017.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**: educação à distância alternativa. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 1 ed. Editora Porto: Portugal, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

_____. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**: el comunicador popular. La Habana: Editorial Caminos, 2002. Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf> . Acesso em: 22 jun. 2017.

KUKULSKA-HULME, A; TRAXLER, J. (editores). **Mobile Learning**: A Handbook for Educators and Trainers. London: Routledge, 2005.

LEE-POST, A. **E-Learning Success Model**: an Information Systems Perspective". *Electronic Journal of e-Learning*, Vol. 7, Nº 1, p. 61-70, 2009.

<<http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=84>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013. (Coleção Cibercultura).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Editora. 34, 2010.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet-10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LITTO, Frederic Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

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

_____; _____. **Educação a Distância**: o estado da arte, volume 2, 2 ed.- São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MAHEU, Cristina Maria d'Ávila Teixeira. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente o manual escolar? ANPED, Grupo de Trabalho Didática, n. 04, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/decifra-me-ou-te-devoro-o-que-pode-o-professor-frente-ao-manual-escolar-0>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EAD**. 1 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

_____. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASON, Robin; PEGLER, Chris; WELLER, Martin. E-Portfolios: an assessment tool for online courses. **British Journal of Educational Technology**, v. 35, nº 6, p. 717-727, 2004. Disponível em: <http://Elearning.uab.pt/pluginfile.php/501368/mod_book/chapter/107061/e-portefolios%20an%20assessment%20tool%20for%20online%20courses.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. Edição revista e atualizada. Campinas, SP: Papirus, 2017.

MATEO, J.; SANGRÀ, A. Designing online learning assessment through alternative approaches: facing the concerns. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, dezembro, v. 14, nº 2, 2007. Disponível em: <<http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2007&halfyear=2&article=294>> . Acesso em: 22 jun. 2017.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 112-120.

_____. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MELLO, Diene Eire de; BARROS, Daniela Melaré. Didática do Online: reflexões para o ensino superior. In: MELLO, Diente Eire de.; FERNANDES, Terezinha (orgs). **Ensino Superior, Educação a Distância e eLearning: práticas e desafios**. Coleção Estudos Pedagógicos: dinâmicas educacionais contemporâneas. Whitebooks: Santo Tirso, Portugal, 2017.

MÉNDEZ, J. M. Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Paulo Pais. Coleção Cardenos do CRIAP. Grafiasa: Porto, 2002.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Gilman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. Tradução Ez2Translate; revisão técnica Renata Aquino Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 41-52.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. IN: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

_____. Mudar a forma de ensinar e aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, vol V, p. 57-72, São Paulo, 2000. Disponível em: <
http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf. >. Acesso em: Abril, 2016.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e os textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Enquadramento teórico para integração de tecnologias móveis em contexto educativo. In: COSTA, Fernando Albuquerque et al. (org). – “**TIC Educa 2010**: actas do Encontro Internacional Tic e Educação, 1, Lisboa, Portugal, 2010”. [Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010]. p. 1001-1006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/11140>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MOURA, Elaine Andrade et al. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista de Ciências Humanas-Educação e Desenvolvimento Humano (UNITAU)**, v. 9, n. 1, edição 16, p. 106-114, Junho, 2016. Disponível em: <<http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298/189>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

NETTO, Carla. Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: FARIA, Elaine Turk (org.). **Educação presencial e virtual**: espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 51-69.

NUNES, Ivônio Barroso. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Frederic Michae; FORMIGA (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, Isolina; AMANTE, Lúcia. Nova cultura de avaliação: contextos e fundamentos. In: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina (Orgs.) **Avaliação das Aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. Ebook LE@D- Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta-Portugal: Junho, 2016. p.41-53 Disponível em: <
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf>. Acesso em: Acesso em: Mai, 2017.

OLIVEIRA, Claudia Simone Almeida de. **Avaliação da aprendizagem na educação online**: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora. 2010. 203f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Flávio Freitas Barbosa de; MOREIRA, Mercia; ARNOLD, Stela Beatris Tôrres. Avaliação em contextos virtuais de ensino. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa

(orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 403-412.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço** – Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PELLETIER, L. **La notion d'évaluation**. *Éducation Permanente*, 9, Jan/Mars, 1976.

PEREIRA, Alda et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**: para uma universidade do futuro. Portugal: Lisboa, 2006. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

PEREIRA, Alda; OLIVEIRA, Isolina; AMANTE, Lúcia. Fundamentos da Avaliação Alternativa Digital. In: CARDOSO, Teresa; PEREIRA, Alda; NUNES, Luís. **Avaliação e tecnologias no ensino superior**. Ebook, Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Universidade Aberta de Portugal, 2015. Coleção eBookLead. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/leaduab/e-book1-lead2015>>. Acesso em: jul. 2016.

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

PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1999.

_____. **Psicologia da Inteligência**. São Paulo: Vozes, 2013.

PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (coords.). **Avaliação das aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta, Le@D, 2016, p. 3-40, (eBookLead). Disponível em: <<https://goo.gl/IWwZc8>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor. **Modelos de Avaliação das Aprendizagens**. Temas Universitários. Nº 6. Universidade Aberta: Lisboa, 2006.

PORTUGAL. **Decreto lei nº 42/2005**. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para criação do espaço europeu de ensino superior. Diário da República nº37/2005. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. p. 1494-1499. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/606304/details/maximized>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. Califórnia: NBC University Press, 2001.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura e cognição. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Cibercultura).

_____. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, v., p. 38-49, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/EAD5.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PROJETO Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia a Distância: UERJ/UAB-CAPES/CEDERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014, 55p. Disponível em: <[file:///C:/Users/Renata/Downloads/PPP_PED_UAB_Delib_Assinada2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Renata/Downloads/PPP_PED_UAB_Delib_Assinada2%20(1).pdf)>. Acesso em: Agos. 2018.

PROJETO Político Institucional. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015, 8p. Disponível em: <http://www.uerj.br/institucional/arquivos/PPI_Uerj2015.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

RIOS, Maria de Fátima Serra. **Representação social da avaliação da aprendizagem virtual de tutores**: estudo em um curso de Pedagogia à Distância no Nordeste Brasileiro. 2013. 160f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, política e práticas sociais) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ITAU_1c0394f650931829a7ec4b09a2595166>. Acesso em: dez. 2015.

RODRIGUES, Evanize Custódio. **Avaliação da aprendizagem no curso a distância de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Estadual de Pernambuco**. 2010. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14398>>. Acesso em: dez. 2015.

ROESCH, S. M. A. **Projeto de estágio e de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUOSO, Daniel. **A construção e a desconstrução da legitimidade de pessoas e de idéias a comunidade software livre** - um estudo sobre a debian. Monografia apresentada ao Curso de Graduação de Bacharelado de Ciências Sociais. Universidade Federal do Ceará, 2006. Disponível em: <<http://antropologia.codigolivre.org.br/debain/Monografia.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011.

SÁ, Helena Rodrigues de. **Mediação docente e desenho didático na Educação Online**: Perspectivas de complexidade e interatividade. Dissertação Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/Helena-Sa-completa.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____.; SILVA, Marco. Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação online. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7635&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SANTAELLA, Lucia. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, Alex. **A internet em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online**: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente. 2005. 351f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>>. Acesso em: dez. 2016.

_____. Porfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. Educação Online para além da EAD: um fenômeno da Cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 29-48.

_____. Articulação de saberes da EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. SILVA, Marco (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 219-232.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Design-interativo aberto: um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura. **Revista E-Curriculum**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 569 - 588, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23250/17656>>. Acesso em: jan. 2017.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa Oliveira. Pesquisando nos cotidianos da cibercultura: uma experiência de pesquisa-formação multirreferencial. **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 69-82, jul/dez. 2015.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. In: **Revista iberoamericana de educación**, n 49, janeiro-abril, 2009, p. 267-287. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/683>>. Acesso em: Março, 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SIEMENS, George. **Knowing knowledge**. 2006. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2014.

_____. Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital. In: APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. Tradução Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA, Marco. **Pedagogia do Parangolé**: novo paradigma presencial e online. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0004.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Indicadores de Interatividade para o professor e presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6956/6836>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

_____. Formar professores para docência em cursos pela internet. **Anais do VI Seminário Internacional**: as redes educativas e cotidianos na contemporaneidade. UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 06 a 09 de junho de 2011.

_____. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 219-232.

_____. Educação a distância (EAD) e Educação On-Line (EOL) nas reuniões do GT 16 da Anped (2000-2010). **Revista Teias**, v. 13, nº 30, p. 95-118, set/dez, 2012b. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24273>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.p.23-36.

_____. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014b. (Coleção práticas educativas).

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência online e a Pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico Senac**: a revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v.33, nº2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/301/284>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

SOUSA, Elizenda Sobreira Carvalho de. **A interatividade no ambiente virtual de aprendizagem Moodle**: a escola de gestores de educação básica da Paraíba. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4936?locale=pt_BR>. Acesso em: dez. 2015.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de.; CRUZ, Dulce Márcia.; AMANTE, Lúcia. Letramentos digitais na formação de estudantes na universidade: contextos brasileiro e português. In: MELLO, Diente Eire de.; FERNANDES, Terezinha (orgs). **Ensino Superior, Educação a Distância e eLearning**: práticas e desafios. Coleção Estudos Pedagógicos: dinâmicas educacionais contemporâneas. Whitebooks: Santo Tirso, Portugal, 2017.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

_____. **The Case study method in social inquiry**. Educational Researcher, v.7, n.2, p. 5-8, 1978.

SUTTON, Leah A. **The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications**. International Journal of Educational Telecommunications, v. 7, n. 3, p. 223-242, 2001. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/9534/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL. **Guia de curso 2016/2018 do Mestrado em Pedagogia do Elearning**. Departamento de Educação a Distância: Lisboa, 2016. Disponível em: <https://www2.uab.pt/guiainformativo/guias_curso/mpel_guia_de_curso.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Plano de desenvolvimento institucional**. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <http://www.uerj.br/institucional/arquivos/PDI_UERJ_25_MARCO2015.pdf>. Acesso em: 25 Mar. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 2014. <http://www.uerj.br/institucional/arquivos/PPI_Uerj2015.pdf> . Acesso em: 25 Mar. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ-Centro de Educação e Humanidades-Rio de Janeiro, **Ementário**, 2014. 10p. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/wp-content/uploads/2014/01/Ementas-das-disciplinas-Pedagogia-UERJ.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TORRES, Patrícia Lupion; BOCHNIAK, Regina. Avaliação em Educação a Distância numa perspectiva multidisciplinar. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméia (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 387-399.

VALENTE, José Armando. Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; Valéria Amorin Arantes (organizadora). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. (Coleção pontos e contrapontos).

_____. **Educação a distância:** ampliando o leque de possibilidades pedagógicas. Revista Fonte, n. 8, 2008, p. 105-113. Disponível em: <https://www.prodemge.gov.br/images/com_arismartbook/download/9/revista_8.pdf> . Acesso em: 19 ago. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. (Psicologia e Educação).

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo-4 ed.-São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Psicologia e educação).

VONDERWELL, Selma; LIANG, Xin; ALDERMAN, Kay. Asynchronous Discussions and assessment in Online Learning. **Journal of Research on Technology in Education**, Volume 39, Número 3, p. 309-328, 2007. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768879.pdf>> . Acesso em: jan. 2018.

YIN, Roberto. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena- 4. Ed.-Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE VISITA TÉCNICA NA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTÂNCIA - ESPANHA

Para ter acesso ao relatório de visita técnica na UNED, o qual retrata a semana de trabalho e entrevista com a professora catedrática da instituição, com foco em como se concretiza a avaliação da aprendizagem na instituição referida basta acessar o apêndice virtual utilizando o link:

1-Acesso via link:

https://drive.google.com/open?id=1BwUj9UJMmeCTu-zF1inYeHLY_4KU_6wA

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A
DOCENTE DO MPEL DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL (UA-
PT)**

Dados Profissionais

Nome:

Formação Inicial:

Instituição: _____

Pós Graduação: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Mestrado: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Doutorado: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Pós Doutorado: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Tempo de Experiência Docente: _____

Tempo de Experiência com Educação Online: _____

Tempo de docência na UA: _____

Qual experiência de atuação você tem na Educação Online: _____

Questões

- 1) Como foi elaborada e concretizada a proposta avaliativa da disciplina Avaliação em Elearning? Houve participação do aluno na elaboração da proposta?
- 2) Houve avaliação diagnóstica dos alunos para a elaboração da proposta da disciplina?
- 3) Como o conceito de interatividade é compreendido por você e de que modo fez parte da proposta avaliativa na disciplina?
- 4) A prática de avaliação da aprendizagem ancorada na interatividade é considerada por você como inovadora em sua experiência profissional? Por que?
- 5) A proposta avaliativa considerou a autoavaliação e a coavaliação. Como você percebe cada um destes conceitos e a importância dos mesmos para o processo avaliativo online?

- 6) A proposta avaliativa da disciplina se insere no plano do curso de Pedagogia e Elearning da Universidade Aberta de Portugal?
- 7) Na disciplina vocês trabalham com o conceito de Elearning. Como você compreende este e quais as diferenças para o conceito de Educação a Distância?
- 8) A disciplina traz como cerne de sua proposta o conceito de Avaliação Alternativa Digital. Como você conceitua este termo e de que forma ele foi considerado na Unidade Curricular Avaliação em Elearning?
- 9) A Avaliação da disciplina foi centrada em atividades semanais e com base em desenvolvimento competências. Como você conceitua este conceito e qual sua importância?
- 10) A atividade 1 tinha como competências a desenvolver a análise da evolução do conceito de avaliação pedagógica e discussão a avaliação pedagógica como processo de assistência às aprendizagens. Solicitou-se que os alunos, individualmente, lê-se e analisasse o texto base de estudo selecionando duas ideias fortes para discussão a posteriori no fórum com toda a turma, fundamentando sua escolha. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nesta atividade? Quais?
- 11) Que critérios serviram de base para que você pudesse avaliar a aprendizagem dos alunos nesta atividade 1?
- 12) Você considera que a atividade 1 possibilitou a você a percepção da aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.
- 13) A atividade 2 tinha como competências a desenvolver o aluno Perspetivar a especificidade da avaliação pedagógica em contextos de elearning e Analisar princípios teóricos de avaliação em Elearning. Solicitou-se que os alunos, em grupo livres de 3 ou 4 integrantes, lessem o texto base, escolhesse outro sugerido e pesquisasse mais um que tivesse consoante com a temática, selecionasse as ideias fortes e elaborasse um PPT ou outro para discutir no fórum a posteriori com a turma, antes da postagem final. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nesta atividade? Quais?
- 14) Que critérios serviram de base para que você pudesse avaliar a aprendizagem dos alunos nesta atividade 2?
- 15) Você considera que a atividade 2 possibilitou a você a percepção da aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.
- 16) A atividade 3 tinha como competência a desenvolver no aluno analisar e caracterizar de instrumentos/estratégias de avaliação alternativos em contextos de elearning. Solicitou-

se que os alunos, em grupos livres, escolhesse um instrumento/estratégia de avaliação alternativa em contexto de elearning e elaborasse um Mapa conceitual trazendo o instrumento escolhido fundamentado nos autores sugeridos e pesquisados, para discutir no fórum a posteriori com a turma, antes da postagem final. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nesta atividade? Quais?

- 17) Que critérios serviram de base para que você pudesse avaliar a aprendizagem dos alunos nesta atividade 3?
- 18) Você considera que a atividade 3 possibilitou a você a percepção da aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.
- 19) A atividade 4 tinha como competências a desenvolver no aluno definir o design de avaliação de um módulo de formação em contexto de Elearning. Solicitou-se que os alunos, em grupos livres, definisse um módulo de formação com temática livre, baseado no modelo de Avaliação Alternativa Digital, com ênfase ao plano de avaliação, descrição detalhada das atividades e procedimentos de avaliação programadas, e fundamentado teoricamente, para discutir no fórum a posteriori com a turma, antes da postagem final. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nesta atividade? Quais?
- 20) Que critérios serviram de base para que você pudesse avaliar a aprendizagem dos alunos nesta atividade 4?
- 21) Você considera que a atividade 4 possibilitou a você a percepção da aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.
- 22) A atividade final da disciplina foi a elaboração de um Blog/Relatório, onde o objetivo era destacar os aspectos mais relevantes no percurso da Unidade Curricular com inclusão de links para recursos associados ao tema. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nesta atividade? Quais?
- 23) Que critérios serviram de base para que você pudesse avaliar a aprendizagem dos alunos nesta atividade final?
- 24) Você considera que a atividade final possibilitou a você a percepção da aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.
- 25) Os feedbacks das atividades avaliativas eram enviados para os alunos? De que maneira e qual importância dos mesmos?
- 26) Como você compreende mediação pedagógica? Ela é importante para o docente avaliar a aprendizagem dos alunos?

- 27) Como aconteceram os momentos de avaliação presencial e qual a relevância para a avaliação da aprendizagem dos alunos?
- 28) Que diferenças você pontua entre o processo de avaliar a aprendizagem no ambiente online e no ambiente presencial tradicional?
- 29) Pela sua experiência na atuação na disciplina Avaliação em Elearning você acredita que a avaliação da aprendizagem pode se dar exclusivamente a partir da interatividade no ambiente online ou há necessidade de momentos presenciais para se avaliar?
- 30) Você considera que a proposta de avaliação da aprendizagem na disciplina com base na interatividade auxiliou na aprendizagem dos alunos? De que maneira?
- 31) Que pontos positivos e/ou negativos você pontuaria nesta proposta de avaliar a aprendizagem dos alunos baseada na interatividade?

Relate de maneira livre sua experiência em relação a avaliar a aprendizagem dos alunos a partir da proposta de avaliação alternativa digital na Universidade Aberta.

APÊNDICE C – RESPOSTAS DA ENTREVISTA NA ÍNTEGRA COM A DOCENTE DO MPEL DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL (UA-PT)

Para ter acesso aos dados de resposta da docente em todos os pontos da entrevista de modo integral basta acessar o apêndice virtual utilizando o link:

1-Acesso via link:

https://drive.google.com/open?id=1sk6DmxzHwxNu0J14VZShMX-cUZt_kAxI

**APÊNDICE D – RELATÓRIO DE ANÁLISE NO ATLAS TI DA ENTREVISTA COM
A DOCENTE DO MPEL DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL (UA-
PT)**

Para ter acesso ao relatório gerado pelo ATLAS.ti referente à análise da entrevista com a docente, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

https://drive.google.com/open?id=14cRZ9g4i6_XFNstNBXB6JifNAiScGISb

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO NO GOOGLE DOCS COM OS DISCENTES DO CURSO MPEL DA UA-PT

Para ter acesso as perguntas e respostas na íntegra dos alunos no formulário Google Dcs, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

https://docs.google.com/forms/d/1JAdTOGP_WP-GqlY66D-b30a7K9aacyXtMI7swUS8PhM/edit

**APÊNDICE F – RELATÓRIO DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS QUALITATIVAS DO
QUESTIONÁRIO GOOGLE DOCS DOS DISCENTES DO CURSO MPEL DA
UA-PT**

Para ter acesso a análise realizada dentro do Software Atlas Ti das respostas de cunho qualitativo do questionário enviado pelo formulário Google Docs, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

<https://drive.google.com/open?id=1d3POJo2YMZcDZmlcizxmtkrFqMbjpTZU>

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO À PESQUISA ASSINADO PELAS
TUTORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD-
CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

1-INTRODUÇÃO- Você foi convidado (a) participar da pesquisa: Avaliação da Aprendizagem Online: construindo elementos para um avaliar interativo. O pesquisador orientador é o professor Sérgio Paulino Abranches; a pesquisadora é a Renata Kelly de Souza Araújo, ambos do Programa Edumatec/UFPE. É importante que leia as informações a seguir sobre a pesquisa e o seu papel enquanto participante, entendendo a natureza e os riscos de sua participação e dar aqui o seu consentimento a pesquisa assinando o termo.

2-OBJETIVO- O objetivo da pesquisa é analisar como os cursos com propostas de Educação Online concretizam a avaliação da aprendizagem.

3-PROCEDIMENTOS DO ESTUDO- Se concordar em participar deste estudo você irá tomar parte de uma entrevista, a ser gravada em áudio, com duração aproximada de 1 hora acerca de sua prática pedagógica em consonância com o tema em questão, e realizado um Grupo Focal Presencial na UERJ/CEDERJ para aprofundar os pontos da entrevista. Também serão realizadas observações das atividades desenvolvidas por você no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina que atua.

4-CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS E USO DOS DADOS- Todas as informações identificadoras das pesquisadas, obtidas mediante sua participação neste estudo, serão mantidas em estrita confidencialidade. O material com registro de gravação sonora ficará sob a guarda pessoal da pesquisadora, sob sigilo.

5-PARA OBTER INFORMAÇÕES ADICIONAIS- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, para poder tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a ter algum problema diretamente ligado a esta pesquisa ou tenha mais perguntas sobre a mesma, entre em contato com o Professor Sérgio Paulino Abranches pelo telefone (81) 2126-8952, ou no endereço profissional, Campus da UFPE- Centro de Educação, 1º andar, Cidade Universitária/Recife, ou com a pesquisadora Renata Kelly de Souza Araújo, pelo telefone (88) 99717-2820.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO- Li as informações contidas neste documento antes de assinar este Termo de Consentimento a Pesquisa. Declaro que estou ciente sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa aqui expostos e que também toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia desse formulário de consentimento. Dou o meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para participar como voluntária desta pesquisa e autorizar a publicação científica dos dados da mesma.

Assinatura da voluntária da pesquisa

Local e data

**APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS
TUTORAS VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

Dados Profissionais

Nome:

Formação Inicial:

Instituição: _____

Pós Graduação: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Mestrado: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Doutorado: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Pós Doutorado: () Não () Sim

Qual: _____ Instituição: _____

Tempo de Experiência Docente: _____

Tempo de Experiência com Educação Online: _____

Tempo de docência no CEDERJ: _____

Qual experiência de atuação você tem na Educação Online: _____

Questões

- 1) A disciplina que você autou no CEDERJ se intitula Educação a Distância, mas na prática vocês trabalham com o conceito de Educação Online. Como você compreende a Educação Online e quais as diferenças para o conceito de Educação a Distância?
- 2) A avaliação da aprendizagem no CEDERJ foi baseada na interatividade. Como este conceito é compreendido por você e compartilhado pelo grupo de trabalho?
- 3) Como se deu na prática a proposta avaliativa da disciplina Educação a Distância do CEDERJ? Ela foi elaborada coletivamente e acompanhada processualmente pelos tutores e coordenador ou se deu de forma mais individualizada?
- 4) A prática de avaliação da aprendizagem ancorada na interatividade é considerada por você como inovadora em sua experiência profissional? Por que? (Teve tal experiência em outra disciplina no CEDERJ ou em outra instituição?)

- 5) A avaliação a Distância 1 (AD1) foi a elaboração de um texto em dupla e colaboração interativa no fórum pelos alunos. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nestas atividades? Quais?
- 6) Que critérios serviram de base para que você pudesse avaliar a aprendizagem dos alunos na elaboração do texto em dupla e nos fóruns (AD1)?
- 7) Você considera que esta proposta avaliativa da AD1 possibilitou a você enquanto professora a percepção da aprendizagem dos alunos no primeiro momento da disciplina? Justifique sua resposta.
- 8) A Avaliação a Distância 2 (AD2) foi a elaboração de uma Wiki sobre docência e aprendizagem bem como o fórum sobre Estudo de Caso da Professora Joana, onde os alunos deveriam dar sugestões sobre interatividade na docência online. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nesta atividade? Quais?
- 9) Que critérios serviram de base para que você pudesse avaliar a aprendizagem dos alunos na elaboração da Wiki e o Estudo de caso(AD2)?
- 10) Você considera que esta proposta avaliativa da AD2 possibilitou a você enquanto professora a percepção da aprendizagem dos alunos no primeiro momento da disciplina? Justifique sua resposta.
- 11) Como aconteceram os momentos de avaliação presencial e qual a relevância para a avaliação da aprendizagem dos alunos?
- 12) Que diferenças você pontua entre o processo de avaliar a aprendizagem no ambiente online e no ambiente presencial tradicional?
- 13) Pela sua experiência na atuação na disciplina de Educação a Distância do CEDERJ você acredita que a avaliação da aprendizagem pode se dar exclusivamente a partir da interatividade no ambiente online ou há necessidade de momentos presenciais para se avaliar?
- 14) Você considera que a proposta de avaliação da aprendizagem na disciplina Educação a Distância do CEDERJ com base na interatividade auxiliou na aprendizagem dos alunos? De que maneira?
- 15) Como você compreende mediação pedagógica? Ela é importante para o docente avaliar a aprendizagem dos alunos?

- 16) Os feedbacks das atividades avaliativas eram enviados para os alunos? De que maneira?
- 17) A proposta avaliativa considerou a heteroavaliação, a autoavaliação e a coavaliação? Justifique e pontue como você percebe cada um destes conceitos.
- 18) Que pontos positivos e/ou negativos você pontuaria nesta proposta de avaliar a aprendizagem dos alunos baseada na interatividade concretizada pelo grupo na disciplina Educação a Distância?

Relate de maneira livre sua experiência em relação a avaliar a aprendizagem dos alunos a partir da interatividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem CEDERJ.

**APÊNDICE I – LINKS DAS ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA COM AS TUTORAS
VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD-
CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

Para ter acesso aos dados de respostas das tutoras virtuais em todos os pontos da entrevista, de modo integral, basta acessar o apêndice virtual utilizando os links abaixo:

1-Acesso via link:

Sujeita 1

https://drive.google.com/open?id=1HiQKb14_14utsXD7VwaceJtl_m3J_lSs

Sujeita 2

<https://drive.google.com/open?id=1fmWCQqji54q52Jdvj-Xds9-BiMMHRI4R>

Sujeita 3

<https://drive.google.com/open?id=1ejhXbl8CVknNtccYbydM3zfhuCCYAmy->

Sujeita 4

https://drive.google.com/open?id=1X5wefDRBsEOr-qSWvEi_6fTrcvvTMSQ3

**APÊNDICE J – RELATÓRIO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS
TUTORAS VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

Para ter acesso ao relatório gerado pelo ATLAS.ti referente à análise das entrevistas com as tutoras virtuais, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo, o qual é único, pois as entrevistas foram analisadas em conjunto:

1-Acesso via link:

<https://drive.google.com/open?id=1FKfyHhkdR48Xa89QyOCtiox8UaKpA5J1>

APÊNDICE K- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM AS TUTORAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ

- Boas vindas e agradecimento pela participação.
- Iniciação com breve contexto do sentido de Grupo Focal, organização, papel dos sujeitos e duração.
- Apresentação das falas oriundas das entrevistas por categorias nos pontos de dúvida nas falas e alguns pontos não tocados nas entrevistas.
- Finalização do grupo focal e entrega de lembrança como agradecimento.

1-Categoria EAD X EOL

“A Educação a Distância está ligada ao **paradigma** da sala de aula presencial, tendo como foco a transmissão dos conteúdos de aprendizagem e pouca interação. Com a Educação Online, o que diferencia é a possibilidade da interatividade que faz modificar o paradigma educativo, **sendo apenas 100% online**, e o central se coloca na interação e construção do conhecimento através das interfaces do AVA, ou seja, no processo comunicativo”.

Focos de debate: Sentidos da modalidade. Exclusividade da EOL no online. Significado de nomeação da disciplina de EAD, se fazem EOL. Formação docente para atuar no ambiente virtual.

2-Categoria Interatividade no AVA

“É um **grande desafio** promover a interatividade no ambiente online”.

.... “é preciso criar estratégias de interatividade, mas é fundamental para o aluno interagir no AVA...a **estratégia do gráfico** faz com que o aluno se sinta mais valorizado e **perceba que estão sendo avaliados** pelas docentes no processo”.

“Os alunos seguem exemplos, se o professor interaje ativamente eles geralmente fazem o mesmo”...a **não participação do discente no AVA faz com que ele fique para a AP3 sem compreender, sem aprender**”.

“A **interatividade** dos discentes no fórum AD2 **foi muito boa**”...“**neste semestre foi fraca** a participação discente no AVA”.

Focos de debate: Dificuldades de promover interatividade no AVA. Estratégias de ação docente para a interatividade no AVA. Relação da Interatividade com a Mediação Pedagógica online. Relação Interatividade com aprender. Nível de participação dos alunos na disciplina.

3-Categoria Proposta Avaliativa da Disciplina

“A proposta **avaliativa não é pronta pelo coordenador**, e sim é discutida no grupo os aspectos positivos e negativos das experiências anteriores para melhorar tal processo, sendo **feita pela equipe**”...“**Sugerida pela coordenação e depois é aberta ao diálogo e aprimoramento para a equipe docente**, sem avaliação diagnóstica da turma, e **repassada aos discentes**, sendo **modificada no decorrer do curso junto ao desenho** didático”.

“Os discentes **não participam na construção dos critérios avaliativos no momento da elaboração da proposta**, anterior ao iniciar da disciplina”... “Os alunos não fazem parte da

proposta avaliativa interativa e **suponho que a proposta não faz parte do Plano de curso de Pedagogia a distância do CEDERJ**".

"Tem momentos presenciais, que são as provas, e online, sendo o peso do presencial 0,6 e do online 0,4 e os **dois são obrigatórios...**" Acho que o **online não é obrigatório**, pois o aluno pode só fazer AP e ser aprovado" **Avaliar tanto no presencial como no online não tem diferença alguma**"..." **A diferença do avaliar presencial para o online é como o processo é conduzido**, também posso contar com ferramentas tecnológicas que o presencial não possibilita, e o presencial tem o olho no olho, relação mais próxima, feedback dos alunos, você conhece o aluno, sendo **mais fácil avaliar o aluno presencial**".

"Os **pesos deveriam ser iguais**, pois estamos em um curso a distância e não deveria assim, ter peso menor que o presencial"..." **O pesos poderiam ser maior no presencial**, mas sem ser decisivo para aprovar o aluno"..." **O peso é maior no presencial, pois há um debate da EAD não dá conta do aluno aprender**, por este modelo transmissivo que impera, onde o aluno não é avaliado processualmente e não aprende, só reproduz. E assim, **concordo em permacer assim para buscar assegurar tal qualidade, se bem que não assegura**".

"Os **alunos são convidados a construir juntos o desenho didático** da disciplina"..." **Dialogamos sobre a reelaboração da proposta avaliativa** no decorrer da disciplina, sendo uma constante do nosso trabalho, **pois buscamos incorporar as sugestões dos alunos, quando é viável para o aprendizado geral**"..." **As atividades são sempre repensadas** de modo a considerar o que os alunos falam e melhorar".

"A proposta avaliativa da disciplina **mesmo tem um formato institucional que não pode ser alterado, como a existência de uma avaliação somativa, e o CEDERJ não tem avaliação oficial no online**.

Focos de debate: Criação da Proposta. Participação do aluno na proposta avaliativa. Obrigatoriedade dos momentos avaliativos online e presencial, diferenças para avaliar discente e pesos para composição de notas. Relação da Proposta avaliativa com Desenho Didático da disciplina. Proposta de disciplina e sua integração no Plano de curso de Pedagogia a distância do CEDERJ. Acesso ao Projeto do Curso de Pedagogia pelas docentes.

4-Categoria Desenho Didático

"Nas **disciplinas anteriores eles não se focavam nos fóruns e quando o desenho foi ficando mais claro eles foram compreendendo melhor**, então nesse semestre **não tive dificuldades de avaliar**".

Focos de debate: Sentido de Desenho Didático, importância e como pode ser interativo. Clareza do Desenho didático e relação com a Interatividade do Aluno e a Avaliação.

5-Categoria Avaliação da Aprendizagem

"A **avaliação é subjetiva**, pois que há um diferenciar nas notas entre os membros da equipe, e é **processual**, pois exige acompanhamento contínuo por parte da docência das participações dos alunos".

"O critério avaliativo do fórum foram as figuras e do **texto colaborativo da AD1 foi avaliado apenas o formato final, pois muitos alunos não postaram no fórum antes de enviar a atividade**. Os critérios foram: coerência das ideias com o proposto, formato do texto e menções as leituras das disciplinas. Os alunos poderiam ter notas diferenciadas nessa atividade". "Na **AD2 da Wiki os critérios foi no sentido apenas de avaliar a produção do grupo**, e assim os pontos foram: qualidade do texto, ordem de construção das ideias, coerências, referências e se

tinha plágio”...A Wiki foi a única que valeu nota e o fórum foi apenas de preparação para AP2, sendo o critério da Wiki a interação dos alunos na construção do texto (Grupal), e também (individual)...”Se o aluno não coloca o nome a docente não consegue identificar claramente onde está a participação do aluno”. “Mesmo tendo critérios avaliativos cada professor tem seu modo de ver a aprendizagem dos alunos, e eu gosto de dar as notas de modo coletivo, como na Wiki”...”

“A Wiki foi difícil para avaliar, pois só vemos a participação individual na interface se o aluno colocar o nome, o que é injusto avaliar individual e só avalio o grupo, e eles não aceitam que apaguem suas postagens”...”Não consigo ver a Wiki como uma forma de perceber o que o aluno aprendeu, apenas um momento de exercício de interatividade”...o fórum também foi obstáculo devido a quantidade de postagens”....”.

“O grupo tem como praxe dar feedback das atividades, mas só quando os alunos solicitam, e se o aluno não se interessar em pedir, perde a chance de aprender”...”A prática do feedback era individual, e assim eu dava feedback apenas para quem tirasse até 6, pois são muitos alunos para dar feedback individual, por isso padronizo com base nos critérios de correção e envio por mensagem privada”...A prova presencial o feedback foi dado online e presencial...”O feedback da prova só é dado quando solicitado pelo aluno se tiver erro de correção, pois não tem espaço para dar online feedback da prova”.

“A avaliação diagnóstica não foi realizada com a turma”....”Os alunos foram avaliados no processo, e assim se sentem mais valorizados e melhora a interatividade, sendo os fóruns e Wiki exemplos”...”O feedback dos alunos do texto colaborativo e sobre o caso da professora Joana para o e-mail da coordenação são consideradas avaliações de abordagem Somativa”.

“Não consigo visualizar que houve autoavaliação na disciplina”...”O gráfico pode ser considerado como forma de autoavaliação”...”Na Wiki houve a oportunidade de haver coavaliação e no texto em dupla, que os alunos precisavam enviar antes no fórum, foi uma tentativa de coavaliação, mas os alunos ou não entenderam proposta ou faltou orientação para potencializar este critério”. “Não acho que a autoavaliação e a coavaliação foram contempladas nesta disciplina.” Coavaliação é o aluno ver o que aprendeu e se dar uma nota”.

Focos de debate: Sentido e finalidades de avaliar a aprendizagem online. Critérios Avaliativos do texto colaborativo e Wiki e dificuldades para avaliar. Feedback das atividades avaliativas. Relação Avaliação e Interatividade. Abordagens Avaliativas (Diagnóstica, Formativa e Somativa) e Tipologias Avaliativas (Autoavaliação e coavaliação).

6-Mediação Pedagógica Online

“Não há condições de se acompanhar o processo de produção das atividades pelos alunos realizadas fora do AVA pelo quantitativo de estudantes, porque o ambiente não dialoga com as mídias sociais e, assim, não houve mediação pedagógica do texto colaborativo na AD1”...”é diferente mediar a aprendizagem do aluno no online se comparado com o presencial”.

“O trabalho de mediação pedagógica online é colaborativo entre as tutoras...há um rodízio das docentes entre os polos, e esta divisão são decididas por elas”...”Há diálogo entre as docentes durante toda a disciplina, compartilhando ideias, como a do gráfico”...O online é partilhado e o avaliar das provas são realizados cada qual em seus respectivos polos”.

“A mediação pedagógica online é fundamental para que os alunos participem, pois se interagimos eles também o fazem, mas tem que ter um equilíbrio dessa intervenção também”....

”Se eu não mediar o aluno não interage, e assim, não terei como compor o perfil do aluno, saber se ele aprendeu, não tenho como avaliar a aprendizagem dele”. Portanto, para eu avaliar online é preciso ter interatividade e mediação concomitantemente, e assim, a avaliação é interativa-mediadora”...”A avaliação da aprendizagem online é só interativa, pois a mediação está imbuída na interatividade”.

Focos de debate: Atividades externas ao AVA. Importância da Mediação Pedagógica online e diferença para a presencial. Relação Mediação e Interatividade. Avaliação interativa-mediadora.

**APÊNDICE L- RELATÓRIO DE ANÁLISE DO GRUPO FOCAL COM AS
TUTORAS VIRTUAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

Para ter acesso ao relatório gerado pelo ATLAS.ti referente à análise do grupo focal presencial com as tutoras virtuais, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

<https://drive.google.com/open?id=1qGusiYMb1RThVVC8JIS5dHOY5BnprjSj>

**APÊNDICE M - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE
DISCIPLINA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD-
CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

Dados Profissionais

Nome:

Formação Inicial:

Instituição:_____

Pós Graduação: () Não () Sim

Qual:_____ Instituição:_____

Mestrado: () Não () Sim

Qual:_____ Instituição:_____

Doutorado: () Não () Sim

Qual:_____ Instituição:_____

Pós Doutorado: () Não () Sim

Qual:_____ Instituição:_____

Tempo de Experiência Docente:_____

Tempo de Experiência com Educação Online:_____

Tempo de docência no CEDERJ:_____

Qual experiência de atuação você tem na Educação Online:_____

Questões

- 1) Quais as suas funções enquanto coordenador da disciplina de Educação a Distância do CEDERJ?
- 2) Como foi elaborada e concretizada a proposta avaliativa da disciplina Educação a Distância do CEDERJ? (Coletivamente e acompanhada processualmente?)
- 3) Enquanto coordenação, qual sua participação na avaliação da aprendizagem dos alunos?
- 4) Houve avaliação diagnóstica dos alunos para a elaboração da proposta da disciplina?
- 5) A proposta avaliativa que vocês concretizaram na disciplina Educação a Distância se insere no plano do curso de Pedagogia CEDERJ?

- 6) A avaliação da aprendizagem no CEDERJ foi baseada na interatividade. Como este conceito é compreendido por você e compartilhado pelo grupo de trabalho?
- 7) A prática de avaliação da aprendizagem ancorada na interatividade é considerada por você como inovadora em sua experiência profissional? Por que? (Teve tal experiência em outra disciplina no CEDERJ ou em outra instituição?)
- 8) A disciplina se intitula Educação a Distância, mas na prática vocês trabalham com o conceito de Educação Online. Como você compreende a Educação Online e quais as diferenças para o conceito de Educação a Distância?
- 9) A avaliação a Distância 1 (AD1) foi a elaboração de um texto em dupla e colaboração interativa no fórum pelos alunos. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nestas atividades no seu olhar enquanto coordenador? Quais?
- 10) Você considera que esta proposta avaliativa da AD1 possibilitou aos professores a percepção da aprendizagem dos alunos no primeiro momento da disciplina? Justifique sua resposta.
- 11) Que critérios serviram de base para que vocês pudessem avaliar a aprendizagem dos alunos na elaboração do texto em dupla e nos fóruns (AD1)?
- 12) A Avaliação a Distância 2 (AD2) foi a elaboração de uma Wiki sobre docência e aprendizagem bem como o fórum sobre Estudo de Caso da Professora Joana, onde os alunos deveriam dar sugestões sobre interatividade na docência online. Houve alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos alunos nesta atividade no seu olhar enquanto coordenador? Quais?
- 13) Que critérios serviram de base para que vocês pudessem avaliar a aprendizagem dos alunos na elaboração da Wiki e o Estudo de Caso (AD2)?
- 14) Você considera que esta proposta avaliativa da AD2 possibilitou aos professores a percepção da aprendizagem dos alunos no segundo momento da disciplina? Justifique sua resposta.
- 15) Que diferenças que você pontua sobre avaliar no presencial e no online?
- 16) A proposta avaliativa considerou a autoavaliação e a coavaliação? Justifique e pontue como você percebe cada um destes conceitos.

- 17) Como você compreende mediação pedagógica? Ela é importante para o docente avaliar a aprendizagem dos alunos?
- 18) Como se deu o trabalho com a equipe de professores no caminhar da disciplina Educação a Distância do CEDERJ?
- 19) Pela sua experiência na atuação na disciplina de Educação a Distância do CEDERJ você acredita que a avaliação da aprendizagem pode se dar exclusivamente a partir da interatividade no ambiente online ou há necessidade de momentos presenciais para se avaliar?
- 20) Você considera que a proposta de avaliação da aprendizagem na disciplina Educação a Distância do CEDERJ com base na interatividade auxiliou na aprendizagem dos alunos? De que maneira?
- 21) Que pontos positivos e/ou negativos você pontuaria nesta proposta de avaliar a aprendizagem dos alunos baseada na interatividade concretizada pelo grupo na disciplina?
- 22) Textos disponibilizados na disciplina eram de sua autoria?
- 23) Os alunos foram incentivados a trabalhar em ambientes externos ao Moodle para a elaboração do texto em coautoria. Por que motivo se deu tal orientação e relate se conseguiram acompanhar tal produção.

Relate de maneira livre sua experiência na disciplina enquanto coordenador no que tange ao processo de avaliar a aprendizagem dos alunos a partir da interatividade.

**APÊNDICE N – RESPOSTAS DA ENTREVISTA NA ÍNTEGRA COM O
COORDENADOR DE DISCIPLINA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

Para ter acesso aos dados de resposta do C em todos os pontos da entrevista de modo integral basta acessar o apêndice virtual utilizando o link:

1-Acesso via link:

<https://drive.google.com/open?id=1bxOeOSp0ZktEBryd6pKlTvF8616yVwxI>

**APÊNDICE O- RELATÓRIO DE ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O
COORDENADOR DE DISCIPLINA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA EAD- CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ**

Para ter acesso ao relatório gerado pelo ATLAS.ti referente à análise da entrevista com o Coordenador da disciplina Educação a Distância, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

<https://drive.google.com/open?id=1TdcdZ6L0KYfl96CUruTICnSqX5YsVr4G>

**APÊNDICE P – QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CONSÓRCIO CEDERJ-UERJ**

Para ter acesso as respostas dos discentes ao formulário enviado pelo google Docs, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

<https://docs.google.com/forms/d/1vdBjElXr50kDdMc4PiMufx7OtcYCTJ6msSPRe00oeo/edit>

**APÊNDICE Q –RELATÓRIO DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS QUALITATIVAS DO
QUESTIONÁRIO GOOGLE DOCS DOS DISCENTES DO CURSO
CEDERJ/UERJ**

Para ter acesso as respostas dos discentes ao formulário enviado pelo google Docs, acesse o apêndice virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

https://drive.google.com/open?id=1QRKnUXB5wrMj3-zooPr_EPK6sDvNODf9

APÊNDICE R – EXEMPLOS DE WIKIS ELABORADAS PELOS DISCENTES DO CONSÓRCIO CEDERJ/UERJ

Para ter acesso as Wikis, acesse no apêndice virtual utilizando os links abaixo:

1-Acesso via link:

Exemplo de Wiki 1

<https://drive.google.com/open?id=1ZAx5QHhN1Wd2JIAuzszHTI22KJo3OOY>

Exemplo de Wiki 2

<https://drive.google.com/open?id=1ctYSY6azSt8DmWZbOYL8SoP4CTof31OS>

Exemplo de Wiki 3

<https://drive.google.com/open?id=1SWvBDkAUoXd1XL0xbl7iSC6Gck9pOsmH>

Exemplo de Wiki 4

https://drive.google.com/open?id=1udYGkfb9bOe_bVBNkSivD_fbhjZfZhMp5

ANEXO A – MODELO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL

Para visualizar o documento Modelo Pedagógico, acesse o anexo virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>

ANEXO B – GUIA DE CURSO DO MESTRADO EM PEDAGOGIA DO ELEARNING DA UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL

Para visualizar o documento Guia de Curso MPEL, acesse o anexo virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

https://www2.uab.pt/guiainformativo/guias_curso/mpel_guia_de_curso.pdf

ANEXO C – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UERJ¹¹⁸

Para visualizar o documento PPI UERJ, acesse o anexo virtual utilizando o link abaixo:

1-Acesso via link:

https://drive.google.com/open?id=1RqBGzkvyZC3_vIZYtdsH_j3oJ8HkW-wN

¹¹⁸ Este documento se encontrava no site da instituição, mas saiu do ar, e portanto, como já tinha sido arquivado no computador da pesquisadora, o mesmo foi criado um link pelo drive.

**ANEXO D – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UERJ/UAB-
CAPES/CEDERJ¹¹⁹**

Para visualizar o documento PPP UERJ/UAB-CAPES/CEDERJ, acesse o anexo virtual utilizando o link e/ou QRCode.

1-Acesso via link:

<https://drive.google.com/file/d/1DfMu0El3EXN1JgoONIRLPwVsObcUGwMJ/view?ts=5bfaace9>

¹¹⁹ Este documento não constava no site da instituição. O mesmo foi conseguido por meio de e-mail solicitado a direção da UERJ, que concedeu o mesmo em pdf, e assim, criamos o link no drive.