



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

**META-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
NEGOCIAÇÃO COMUNICATIVA NOS CURSOS DE PÓS-
GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA NA BAHIA.**

Salvador

2008

ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

**META-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA
NEGOCIAÇÃO COMUNICATIVA NOS CURSOS DE PÓS-
GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA NA BAHIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como
requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

Salvador

2008

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

G216 Garcia, Rosineide Pereira Mubarack.
Meta-avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa nos cursos de pós-graduação Lato Sensu a distância na Bahia / Rosineide Pereira Mubarack Garcia. – 2008.
250 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Ensino a distância. 2. Avaliação aprendizagem. 3. Negociação. 4. Feedback. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.35 – 22ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA

META-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA NEGOCIAÇÃO COMUNICATIVA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU A DISTÂNCIA NA BAHIA.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Aprovada em 04 de dezembro de 2008 pela seguinte banca examinadora.

Cláudio Alves de Amorim _____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Faculdade Ruy Barbosa (FRB)

Dora Leal Rosa _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Hermes Teixeira de Melo (Suplente) _____

Doutor em Educação, The Pennsylvania State University
Universidade Salvador (UNIFACS)

Lynn Alves _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Nádia Hage Fialho _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Robinson Moreira Tenório (Orientador) _____

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP);
Pós-Doutorado, Université Paris VII - Université Denis Diderot, U.P. VII, França.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*Aos três grandes homens da minha vida:
pai Luis Carlos (in memoriam),
marido Julian e
filho Arthur.*

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais ...

A Robinson Tenório, meu querido e amigo orientador, pela convivência e por essa experiência gratificante da maior importância para a minha história de vida.

À toda Família pelo apoio e carinho, em especial à minha eterna e amada Mãe Alaíde, pelo amor que transborda do seu coração e compartilha com todos os seus.

Aos meus queridos amigos e amigas pela compreensão da minha ausência e por nunca terem desistido de mim.

À equipe da Rede Senac/Ba pela colaboração, confiança e afetividade no percurso dessa caminhada.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Avaliação, vinculado à linha de política e gestão do PPGE da FAGED/UFBA.

À equipe do Curso de Formação de Tutores em EAD (PROGED / PRADEM / ISP/ UFBA), pelo apoio e colaboração no ensaio teórico-metodológico da pesquisa empírica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Adega Kylix.

A Deus, que não desampara aquele que nele confia.

RESUMO

A avaliação é um dos eixos estruturantes das grandes políticas educacionais contemporâneas, envolvendo, além da dimensão pedagógica; a social, política, ética e de gestão. Do mesmo modo, avaliar a avaliação (meta-avaliação) é tão necessário no cenário educacional quanto a realização da própria avaliação. É colocar em evidência uma apreciação crítica de uma avaliação já concluída ou ainda em processo, envolvendo um conjunto de pressupostos teóricos e, às vezes, empíricos que darão subsídios para qualificar e validar os processos e resultados de um determinado objeto ou fenômeno já avaliado, visando o redimensionamento das ações e aprimoramento dos processos. A emergência de uma sociedade global caracterizada pela interconectividade e seus diferentes níveis de comunicação possibilita o surgimento de novos ambientes de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, de novas práticas avaliativas. O objetivo da presente tese é analisar as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na Bahia. Um dos fatores fundamentais e, ao mesmo tempo, desafiadores na avaliação da aprendizagem é a definição de um modelo teórico de avaliação e sua aplicação. A escolha conceitual para a construção desse modelo teve como referência a ação comunicativa de Habermas, a avaliação da aprendizagem pautada na negociação comunicativa de Guba & Lincoln e os processos interativos e comunicacionais da educação a distância, com ênfase na educação *on-line*. Nesse aporte teórico, o diálogo foi identificado como uma estratégia essencial, orientada ao entendimento, consensos e acordos coletivos sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação a distância. Nessa perspectiva comunicacional, o *feedback* processual é um marco para que, de fato, se possa estabelecer uma participação-intervenção entre os sujeitos da ação avaliativa, permitindo a criação e co-criação de situações de aprendizagem que visem a auto-regulação. O *feedback* processual é compreendido como sendo um conjunto de informações significativas sobre o desempenho dos aprendizes e comunicadas, individualmente e coletivamente, na busca de melhorias ainda no próprio percurso da aprendizagem. Essa pesquisa teve como foco a seguinte tese: “O *feedback* processual entre os sujeitos da ação avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância é um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo”. O recorte empírico envolveu os cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, num total de onze turmas, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/Ba). A pesquisa utilizou a abordagem predominantemente qualitativa com técnicas quantitativas, envolvendo gestores pedagógicos, educadores e aprendizes. Os resultados mostram que há uma predominância de características da avaliação da aprendizagem vinculadas à descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados (segunda geração) e julgamento de valor como elemento essencial (terceira geração), apesar de apresentar algumas características que tendem à negociação comunicativa (quarta geração), como a utilização do diálogo e de ferramentas tecnológicas pautadas em processos interativos. Constatou-se a falta de *feedback* durante o processo de ensino e aprendizagem nos cursos, o que pode comprometer o aprimoramento da aprendizagem e o seu processo de gestão ainda no próprio percurso da ação, além de desfavorecer a prática de auto-avaliação e, por conseguinte, a avaliação formativa.

Palavras-chave: Meta-avaliação. Avaliação da aprendizagem. Educação a distância. Negociação comunicativa. *Feedback* processual.

ABSTRACT

The assessment is one of the fundamental axes of the main contemporary education policies, involving not only the educational dimension, but also the social, political, ethical and managing approaches. Similarly, evaluating the assessment (meta-evaluation) is so necessary in the educational scenario as performing the evaluation itself. It is the same as highlighting a critical appraisal of a completed or ongoing assessment, involving a set of theoretical and at times empirical assumptions as a basis to qualify and validate the procedures and results of a particular object or phenomenon already assessed, aiming at rethinking actions and improving procedures. The emergence of a global society characterized by the interconnectivity and its different levels of communication makes it possible that new environments for teaching and learning and, consequently, new evaluative practices, also emerge. The objective of this thesis is to examine the policies and practices for learning assessment in distance-learning post-graduation courses in the state of Bahia, Brazil. One of the key factors and, at the same time, most challenging in learning assessment is the definition of a theoretical model for evaluation and its implementation. The conceptual choice for the construction of this model was based on Habermas' communicative action, as well as the learning assessment based on Lincoln & Guba's communicative negotiation and the distance learning interactive and communicational processes, with emphasis on online education. Following this theoretical contributions, the dialogue was identified as an essential strategy, which is oriented to understanding, consensus and collective agreements on policies and practices for learning assessment in distance learning. From this communicational perspective, the procedural feedback is a landmark to establish the participation and the intervention among the subjects of evaluation, enabling the creation and co-creation of learning situations aimed at self-regulation. The procedural feedback is a set of meaningful information on the performance of learners which is communicated, individually as well as collectively, aiming at further improvements during the learning process. The focus of this research is the following thesis: the procedural feedback among the subjects of evaluative action in distance-learning post-graduation courses is a fundamental axis of the learning assessment from the perspective of communicative negotiation for the construction of knowledge and for the process management. For this research, five distance-learning post-graduation courses of the National Service of Commercial Apprenticeship (SENAC / Bahia) were taken into consideration, totalling eleven classes. The research made use of a predominantly qualitative approach while using some quantitative techniques, involving educational managers, educators and learners. The results show that there is a predominance of features in the learning assessment which are connected to the detailed description of the goals achieved in relation to the planned (second generation) and value judgment as an essential element (third generation), in spite of the existence of some characteristics tending to communicative negotiation (fourth generation), such as the use of dialogue and technological tools based on interactive processes. The lack of feedback during the teaching and learning process was proven and could jeopardize the improvement of learning and its management process in the very course of action, besides discouraging the practice of self-evaluation and therefore the formative assessment.

Key word: Meta-evaluation. Assessment of learning, Distance learning, Communicative negotiation. Feedback procedural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico	1	Crescimento de taxa de escolarização do ensino superior: 1980-1997	15
Figura	1	Quadro explicativo para a Meta-avaliação	21
Figura	2	Avaliação da Instituição nas perspectivas do Estado, do Mercado e da Universidade	26
Quadro	1	Modelos teóricos de avaliação e suas características	34
Figura	3	Espectro da avaliação em rede	36
Quadro	2	As quatro gerações da avaliação	50
Quadro	3	Evolução da EAD	69
Quadro	4	Sistemas de aprendizagem no ambiente <i>web</i>	73
Quadro	5	Conhecendo os dispositivos midiáticos do Moodle	82
Quadro	6	Práticas avaliativas na educação <i>on-line</i>	83
Figura	4	Diálogo: essência da negociação comunicativa	102
Figura	5	Modelo de gestão da avaliação da aprendizagem	105
Quadro	7	Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva não comunicacional	109
Quadro	8	Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional	110
Quadro	9	Curso de Pós-graduação a distância na Bahia	118
Quadro	10	Matriz Metodológica com ênfase no Gestor	123
Quadro	11	Matriz Metodológica com ênfase no Educador	124
Quadro	12	Matriz Metodológica com ênfase no Aprendiz	125
Quadro	13	Matriz Metodológica com ênfase no Contexto	126
Gráfico	2	Questionários dos alunos respondidos	131
Gráfico	3	Tempo de experiência dos tutores com educação a distância	145
Gráfico	4	Tempo de experiência dos tutores com educação <i>on-line</i>	146
Gráfico	5	Tutor da(s) turma(s)/curso(s)	146
Gráfico	6	Aprendiz da(s) turma(s)/curso(s)	148
Gráfico	7	Situação atual do aluno	148
Gráfico	8	Tipos de avaliação da aprendizagem	151
Gráfico	9	A realização da avaliação diagnóstica	152

Gráfico	10	Prova presencial	155
Gráfico	11	Quantidade de avaliações da aprendizagem	156
Gráfico	12	Avaliações realizadas individualmente	157
Gráfico	13	Avaliações realizadas em sub-grupos	158
Gráfico	14	Recursos tecnológicos mais utilizados na avaliação	159
Gráfico	15	Os instrumentos de avaliação e os conteúdos trabalhados	160
Gráfico	16	A utilização dos resultados da avaliação diagnóstica pelo tutor	162
Gráfico	17	Planejamento das avaliações do tutor com o coordenador pedagógico	163
Gráfico	18	Autonomia do tutor e o planejamento das avaliações na percepção do tutor	164
Gráfico	19	Possibilidade de modificação da instituição sobre avaliação para o tutor	165
Gráfico	20	Possibilidade de modificação da instituição sobre avaliação para o aluno	166
Gráfico	21	Discussão entre coordenador e tutor sobre avaliação na percepção do tutor	168
Gráfico	22	Discussão entre tutores e alunos sobre avaliação na percepção do tutor	169
Gráfico	23	Discussão entre coordenador e aluno sobre avaliação na percepção do aluno	169
Gráfico	24	Questionamento do tutor em relação às políticas e práticas de avaliação	171
Gráfico	25	Questionamento do aluno discordando de algum aspecto da avaliação na percepção do tutor	172
Gráfico	26	Questionamento do aluno discordando de algum aspecto da avaliação na percepção do aluno	172
Gráfico	27	Definição de critérios de correção das avaliações entre tutores	174
Gráfico	28	Critérios de correção entre tutores e alunos	176
Gráfico	29	Aplicação dos critérios de correção pactuados com a turma	178
Gráfico	30	Auto-avaliação dos tutores solicitada pela instituição	179
Gráfico	31	A existência de indicadores para a auto-avaliação dos tutores	179
Gráfico	32	Auto-avaliação dos alunos solicitada pelos tutores	180
Gráfico	33	A existência de indicadores para a auto-avaliação dos alunos	181
Gráfico	34	Entrega das atividades de avaliação dentro do prazo	183
Gráfico	35	Tempo de atraso das atividades de avaliação	184
Gráfico	36	Acompanhamento do tutor nas atividades avaliativas	186
Gráfico	37	Tempo de <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas	187
Gráfico	38	Modelo de avaliação e a construção do conhecimento	193
Gráfico	39	Inovações das práticas avaliativas na educação <i>on-line</i>	197

LISTA DE TABELAS

Tabela	1	Quantidade de pessoas conectadas à <i>web</i> no Brasil, período 1997 – 2007	16
Tabela	2	Número de instituições oficialmente autorizadas a ministrar cursos de EAD no Brasil, período 2004 - 2006	17
Tabela	3	Número de aprendizes em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar EAD no Brasil, período 2004-2006	18
Tabela	4	Número de alunos matriculados, evadidos, cancelados e trancados nos cursos, de 2005 a 2008, do Senac/Ba	132
Tabela	5	Características da avaliação da aprendizagem para os tutores e alunos (cód.146 e cód.186)	190
Tabela	6	Avaliador para os tutores e alunos (cód.147 e cód.187)	192
Tabela	7	Mudanças das práticas avaliativas no curso presencial para a distância (cód.149 e cód.189)	196

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVO DA TESE	20
1.2	QUADRO EXPLICATIVO DA PESQUISA	20
2	META-AVALIAÇÃO: UMA CRÍTICA PERMANENTE DA PRÓPRIA AVALIAÇÃO	24
2.1	AVALIAÇÃO: UM CAMINHO NECESSÁRIO	24
2.2	CONHECENDO ALGUNS MODELOS TEÓRICOS EM AVALIAÇÃO	32
2.3	PRINCÍPIOS PARA META-AVALIAÇÃO	38
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UTOPIA OU REALIDADE	44
3.1	AS QUATRO GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO	44
3.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: (DES)CONECTADA COM ENSINO-APRENDIZAGEM	51
3.3	CERTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO: “MEDIDA OBJETIVA” DOS RESULTADOS ALCANÇADOS	58
3.4	<i>FEEDBACK</i> PROCESSUAL E A AVALIAÇÃO FORMATIVA	61
4	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UM NOVO <i>LOCUS</i> AVALIATIVO	66
4.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	66
4.2	TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	75
4.3	AS PRÁTICAS AVALIATIVAS	80
5	AÇÃO COMUNICATIVA: A BUSCA DO ENTENDIMENTO ATRAVÉS DO DIÁLOGO	86
5.1	RACIONALIDADE COMUNICATIVA	86
5.2	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	92
5.3	DIÁLOGO: ESSÊNCIA DA AÇÃO COMUNICATIVA	95

6	NEGOCIAÇÃO COMUNICATIVA: UMA PERSPECTIVA PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	100
6.1	NOVO PARADIGMA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	101
6.2	GESTÃO PARTICIPATIVA: TENDÊNCIA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PARADIGMA COMUNICACIONAL	104
6.3	PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	107
7	CAMINHOS PERCORRIDOS	112
7.1	ABORDAGEM	112
7.2	A ESCOLHA DO ESTUDO DE CASO	116
7.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA	119
7.4	MATRIZ METODOLÓGICA	122
7.5	PRÉ-TESTES DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	127
8	META-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> A DISTÂNCIA NO SENAC/BA	129
8.1	PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> A DISTÂNCIA NO SENAC	133
8.2	AVALIAÇÃO INTERNA DA REDE SENAC	138
8.3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> A DISTÂNCIA DO SENAC/BA	143
8.3.1	Caracterização da coordenadora pedagógica	143
8.3.2	Caracterização dos educadores	144
8.3.3	Caracterização dos aprendizes	147
8.3.4	Tipos de avaliação	149
8.3.5	Planejamento das avaliações	161
8.3.6	Diálogo entre os sujeitos da avaliação	168
8.3.7	Critérios de correção	174
8.3.8	Auto-avaliação	179
8.3.9	Prazos de entrega das avaliações	183
8.3.10	<i>Feedback</i>	185

8.3.11	Caracterização do modelo de avaliação	188
8.4	CONTRADIÇÕES E AVANÇOS	193
8.5	DIALOGANDO SOBRE OS RESULTADOS PRÉ-LIMINARES DA PESQUISA	199
8.6	DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	201
9	CONCLUSÃO	208
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICES	230

1 INTRODUÇÃO

“O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.”

(LEVY,1999, p.17)

O século XX foi marcado pelo desenvolvimento Científico & Tecnológico com a revolução técnico-industrial acompanhada da revolução microeletrônica, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, gerando significativas transformações estruturais, envolvendo dimensões socioculturais, (geo)políticas, institucionais, econômicas e filosóficas, promovendo intensas modificações no conjunto de valores da sociedade, estabelecendo, inclusive, novos parâmetros para a produção de conhecimento. A sociedade atual passa então a ter uma grande conexão global, fortalecendo novas formas de diálogo e negociação, fomentando grandes mudanças nos modos de pensar, aprender, agir e, sobretudo, na relação com o conhecimento.

Ao considerar as tecnologias de informação e comunicação como novos espaços de aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento coletivo *na* e *em* rede, de forma interativa e hipertextual, implica-se em conceber que as novas relações com o conhecimento na rede internet perpassam no âmbito das estratégias de negociação, de mediatização, de diálogo, de interatividade nos contextos políticos e culturais, possibilitando a busca autônoma do navegador-aprendiz em definir seus espaços individuais e sociais. Com o advento do ciberespaço, as práticas educativas evoluem e se adaptam à nova modalidade de ensino, aprendizagem e avaliação, utilizando ferramentas tecnológicas, não apenas para fins didáticos, mas, também, para a apropriação, construção e gestão de novos conhecimentos de forma colaborativa e permanente.

Dentre essas novas possibilidades, citamos a educação a distância, pautada na complexidade da arquitetura hipertextual, da interatividade e do uso de ambientes alternativos de aprendizagem, representadas pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Esses ambientes possibilitam a comunicação bidirecional e híbrida entre os sujeitos do processo de

ensino, aprendizagem e avaliação, permitem o armazenamento de informações sobre todo o percurso dos aprendizes para possíveis tomadas de decisão, além de favorecerem o gerenciamento administrativo e pedagógico do processo educativo. Entretanto, se por um lado essas tecnologias, pautadas em modelos comunicacionais, causam impactos e avanços no sistema educacional, possibilitando uma nova modalidade de educação, por outro, também, geram desafios.

Um dos grandes desafios foi evidenciado pela pesquisa de mestrado, realizada em 2004, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na UFBA em parceria com a UEFS, intitulada “*Ensino de ciências a distância no Brasil: uma análise técnica e pedagógica dos cursos de licenciatura em matemática a distância (UFF/CEDERJ) e licenciatura em ciências biológicas a distância (UENF/CEDERJ)*”. A pesquisa destacou a necessidade de buscar ações, voltadas para a cultura da avaliação educacional, a serem adotadas pelo Consórcio CEDERJ com o objetivo de aprimorar as suas ações em prol da melhoria da qualidade educacional, conforme as reais necessidades do sistema educacional e da realidade brasileira.

Nos últimos anos, a educação a distância vem conquistando muitas atenções no cenário educacional brasileiro, atendendo não apenas as demandas advindas do mercado de trabalho, com a inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação na prática educativa pela flexibilidade na relação tempo-espço, mas também pelos resultados da situação da educação e do desenvolvimento sócio-econômico no Brasil em relação aos resultados internacionais como uma das possibilidades de intervenção para melhorar a posição do Brasil no cenário mundial. Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2004 da ONU, o Brasil é o 63º colocado no quesito renda per capita, entre 177 países estudados. O Brasil fica no grupo intermediário de desenvolvimento, atrás dos membros da OCDE e de outros países em desenvolvimento, como África do Sul (53º), Chile (54º) e México (58º) e à frente da maioria dos países africanos, muitas das ex-repúblicas socialistas e de países como Turquia (76º), China (99º) e Indonésia (113º).

Para Gustavo Ioschpe (2004), existe uma relação direta entre os níveis educacionais e a renda per capita, implicando diretamente nos resultados sociais; para fins econômicos, o benefício mais direto da educação é o seu impacto sobre o perfil de renda, elevando os salários de pessoas instruídas ao longo de suas vidas, pois, o valor da educação é medido por seu retorno e

sua quantidade é calculada pelo número de anos de escolarização das pessoas instruídas em uma determinada área geográfica, “em média, uma pessoa com um ano de escolaridade a mais que seus colegas tende a receber um salário 10% maior” (p.64). Entretanto, o mesmo autor acrescenta que os benefícios da educação não se restringem apenas a maiores salários, eles implicam, também, em outros ganhos, tais como: maior tolerância, consciência social, melhores cuidados com a saúde, tendências democráticas, controle de impulsos violentos e pesquisas nas áreas do desenvolvimento tecnológico (p. 27-70).

Em relação ao cenário educacional brasileiro, observa-se que, se, por um lado, o processo produtivo e o desenvolvimento tecnológico vão ficando cada vez mais complexos, demandando qualificação universitária, por outro, o país apresenta baixos níveis de investimento na escolarização do ensino superior. Comparando o Brasil a outros países da OCDE, em relação ao crescimento da taxa de escolarização do ensino superior entre 1980 a 1997, o país cresceu apenas 36%, enquanto Portugal cresceu 255% e Coréia do Sul com 353% , conforme figura abaixo.

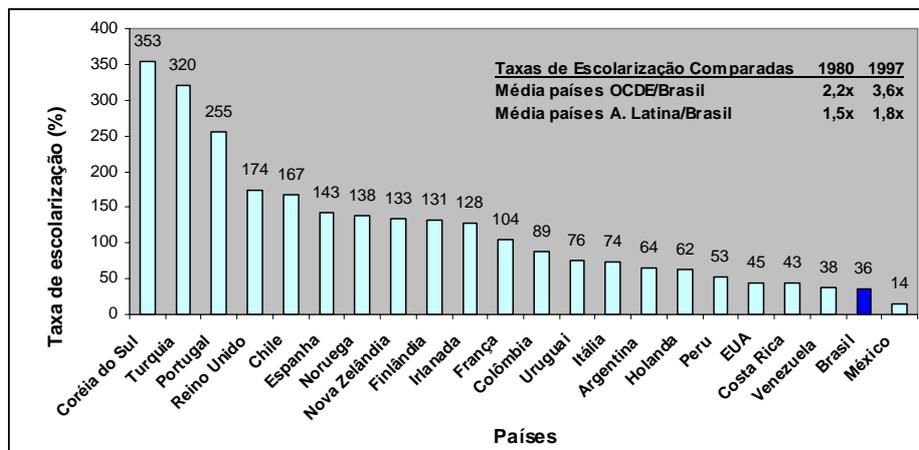


Gráfico 1 – Crescimento de taxa de escolarização do ensino superior: 1980-1997

Fonte: World Bank *apud* Ioschpe (2004, p.139)

Considerando que as taxas de escolarização no Brasil, em comparação com as de outros países, vêm crescendo num percentual bastante irrisório e que os resultados dos níveis de escolarização das pessoas podem impactar na renda per capita e, conseqüentemente, no desenvolvimento sócio-econômico do país, a reforma educacional torna-se inadiável e o investimento em políticas públicas, imprescindível para a democratização do acesso ao ensino superior, no âmbito da graduação e da pós-graduação.

O país precisa retomar o caminho do desenvolvimento sustentado - e, desta vez, redistributivo - urgentemente. A educação tem um papel fundamental nesse processo, ajudando tanto no aumento da renda absoluta (de indivíduos e do país como um todo) quanto na diminuição das desigualdades (dependendo, crucialmente, de uma mudança no modelo da educação). (IOSCHPE, 2004, p.166).

Existe hoje, principalmente por parte dos países emergentes, a necessidade de proporcionar condições para que as pessoas tenham uma maior probabilidade de melhorar os seus níveis educacionais e, por conseguinte, os retornos sócio-econômicos da população. Nesse contexto, a educação a distância (EAD) torna-se uma grande possibilidade de formação permanente, além de uma remota possibilidade de socialização e democratização do conhecimento. E um outro aspecto favorável a ser, também, considerado no cenário das políticas públicas educacionais é o aumento expressivo da quantidade de pessoas conectadas à *web* no Brasil. Esse fator pode contribuir com a emergência de cursos de formação e especialização na modalidade a distância, via internet.

No caso das ofertas de cursos de especialização, mestrado e doutorado a distância, o MEC as regulamentou através da Resolução nº.1, da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 3 de abril de 2001 (MEC/CES, 2007). A exigência de autorização, o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* oferecidos a distância são regulamentados por essa Resolução, conforme o dispositivo do inciso 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, restringindo a oferta desses cursos exclusivamente a instituições credenciadas para tal fim pela União.

Tabela 1 - Quantidade de pessoas conectadas à *web* no Brasil, período 1997 - 2007

Data da pesquisa	População total (IBGE)	Internautas (milhões)	% da população brasileira	Nº de meses (base=jan/96)	Crescimento acumulado (base=jul/97)	Fontes de pesquisa Internautas
2006/dez	188,6	30,01	16%	106	2.508%	Internet World Stats
2005/dez	185,6	25,90	13,9%	106	2.152%	Internet World Stats
2004/jan	178,4	20,05	11,5 %	95	1.686%	Nielsen NetRatings
2003/jan	176,0	14,32	8,1%	83	1.143%	Nielsen NetRatings
2002/ago	175,0	13,98	7,9%	78	1.115%	Nielsen NetRatings
2001/set	172,3	12,04	7,0%	67	947%	Nielsen NetRatings
2000/nov	169,7	9,84	5,8%	59	756%	Nielsen NetRatings
1999/dez	166,4	6,79	7,1%	48	490%	Computer I.Almanac
1998/dez	163,2	2,23	1,4%	36	104%	IDC
1997/dez	160,1	1,30	0,8%	24	13%	Brazilian ISC
1997/jul	160,1	1,15	0,7%	18	-	Brazilian ISC

Fonte: E-commerce.org (2007)

Em relação à quantidade de pessoas conectadas à internet no Brasil, no ano de 2006 já ultrapassa 30 milhões e representa um crescimento vertiginoso de 2.508% desde 1997, apesar desses dados representarem apenas 16% da população brasileira. A Tabela 1 apresenta o crescimento progressivo desses dados, fornecidos por pesquisas diversas e compilados pelo *E-commerce* em 2007.

As tecnologias interativas viabilizadas pela Internet, como ambientes que potencializam a participação e a intervenção de forma dialógica em rede, passam a ser consideradas uma das características relevantes para o cenário educacional, principalmente quando se referem à educação desenvolvida a distância, pois, além de permitir a aprendizagem participativa e cooperativa, possibilita que o aprendiz utilize no processo comunicacional estratégias de negociação e argumentação no diálogo com o outro, ou com os outros, no processo de construção do conhecimento no próprio percurso da mensagem.

A EAD no Brasil está crescendo de forma bastante significativa, fortalecendo ainda mais a possibilidade de acesso à Educação (Tabela 2). Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (ABRAED) de 2007, entre 2004 e 2006 o número de instituições autorizadas e cursos credenciados aumentou 30% e o número de aprendizes nas instituições, 150%; esses dados podem refletir uma redução da restrição à metodologia de ensino e outros aspectos atrelados à credibilidade na EAD no Brasil, tanto por parte das instituições como pelos aprendizes e profissionais na área. Nas tabelas seguintes (Tabela 2 e 3) são apresentados os números de instituições oficialmente autorizadas a oferecer cursos de EAD o número de aprendizes que participaram de cursos a distância por região e a sua distribuição por região no Brasil, respectivamente.

Tabela 2 - Número de instituições oficialmente autorizadas a ministrar cursos de EAD no Brasil, período 2004 - 2006

	2004	2005	2006	Crescimento 2004 - 2006
Número de instituições autorizadas e com cursos credenciados	166	217	225	30%
Número de aprendizes nas instituições	309.957	504.204	778.458	150%

Fonte: ABRAEAD, p. 58, 2007.

**Tabela 3 - Número de aprendizes em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a
ministrar EAD no Brasil, período 2004-2006**

Região	Estado	2004		2005		2006	
		Aprendizes	% do total	Aprendizes	% do total	Aprendizes	% do total
Centro-Oeste	Distrito Federal	17.143		42.783		124.329	
	Goiás	836		956		2.735	
	Mato Grosso	3.500		4.817		5.384	
	Mato Grosso do Sul	2.109		3.055		3.550	
	Total Centro-Oeste	23.588	7,6%	51.611	10%	135.998	17,5%
	Nordeste	Alagoas	1.150		1.330		943
Bahia		500		3.300		31.231	
Ceará		52.687		49.353		38.300	
Maranhão		2.185		6.956		7.465	
Paraíba						20	
Pernambuco				360		3.116	
Piauí						473	
Rio Grande do Norte				1.625		3.434	
Sergipe		830		1.404		4.836	
Total Nordeste		57.982	18,7%	64.328	13%	89.818	11,5%
Norte	Amazonas					N.D.	
	Pará	2.144		973		10.097	
	Rondônia					N.D.	
	Roraima					654	
	Tocantins	9.500		21.640		10.154	
	Total Norte	11.644	3,7%	23.243	5%	50.905	6,5%
Sudeste	Espírito Santo	6.777		7.942		1.054	
	Minas Gerais	26.340		37.584		38.999	
	Rio de Janeiro	49.865		29.579		53.403	
	São Paulo	80.905		144.162		149.658	
	Total Sudeste	163.887	53%	239.267	47%	243.114	31,2%
Sul	Paraná	29.846		89.891		141.793	
	Rio Grande do Sul	2.618		7.249		60.642	
	Santa Catarina	20.392		28.615		56.188	
	Total Sul	52.856	17%	125.755	25%	258.623	33,2%
Total Geral		309.957		504.204		778.458	

Fonte: ABRAEAD, p.30, 2007.

Com base na Tabela 3 observa-se que o cenário da EAD, quanto ao número de aprendizes em instituições autorizadas pelo MEC no Brasil entre 2004 a 2006, reflete algumas mudanças. Por exemplo, a região Sudeste em 2004 concentrava 53% do total de aprendizes estudando a distância; nos dois anos seguintes esse percentual é reduzido, 47% e 31,2%, respectivamente; ainda sim, essa região representa um percentual significativo ao número total de aprendizes em 2006, com 31,2%. Os dados dessa tabela mostram ainda que houve um crescimento expressivo de aprendizes envolvidos com EAD no período de 2004 a 2006 nas outras regiões: Centro-Oeste (7,6%; 10% e 17,5%); Norte (3,7%; 5% e 6,5%); e Sul (17%; 25% e 33,2%), com exceção da região Nordeste, que apresentou um decréscimo (18,7%; 13% e 11,5%).

Considerando os dados percentuais de 2007, a região Nordeste é a penúltima colocada em relação ao número de aprendizes estudando a distância, com 11,5%, sendo que a região Norte apresenta um crescimento significativo, nos últimos três anos, por iniciativas das instituições de ensino dos estados Pará e Tocantins. Já no Nordeste, há um declínio no total de número de aprendizes estudando a distância nos últimos três anos; entretanto, no que se refere ao estado da Bahia, o crescimento é bastante significativo, com 500, 3.300 e 31.231 aprendizes estudando a distância em 2004, 2005 e 2006, respectivamente.

Nos últimos anos, a Bahia vem apresentando um crescente movimento no número de instituições autorizadas e cursos credenciados pela Secretaria de Educação Superior/MEC, apresentando, inclusive, iniciativas na composição de consórcios entre universidades federais e estaduais, proporcionando crescentes investimentos em produção tecnológica e socialização de experiências, consolidando políticas e práticas de EAD em busca da expansão universitária e maior inserção de pessoas no Ensino Superior.

Considerando as potencialidades da EAD, o crescimento gradativo em relação à quantidade de pessoas conectadas à internet e o aumento significativo no número de alunos participando em cursos a distância na Bahia e, principalmente, tendo em vista a relevância da avaliação da aprendizagem nas instituições de educação superior que oferecem cursos de pós-graduação a distância na Bahia surgiu a necessidade de uma investigação que analisasse as políticas e práticas da avaliação da aprendizagem nos cursos desenvolvidos a distância.

1.1 OBJETIVO DA TESE

A presente tese tem como foco uma meta-avaliação para atender o seguinte objetivo: **analisar as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na Bahia**. Um dos fatores fundamentais e, ao mesmo tempo, desafiadores na avaliação da aprendizagem é a definição de um modelo teórico de avaliação e sua aplicação, principalmente, por que ele deve ou deveria apresentar consonância com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental considerar as percepções e o envolvimento dos diversos sujeitos da ação avaliativa (gestores pedagógicos, educadores e aprendizes) sobre as políticas e práticas da avaliação da aprendizagem na educação a distância. A nossa tese tem a seguinte proposição: **O *feedback* processual entre os sujeitos da ação avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância é um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo.**

1.2 QUADRO EXPLICATIVO DA PESQUISA

A Figura 1 ilustra as principais categorias teóricas que deram subsídios para uma reflexão e compreensão da pesquisa empírica tendo o objetivo geral como eixo da pesquisa. A investigação empírica envolveu as percepções dos diferentes sujeitos da ação avaliativa (gestor pedagógica, educadores e aprendizes), além da análise de documentos e outras fontes de informação e aproximação com o contexto. As questões empíricas foram elaboradas tendo como referência o conjunto de indicadores de avaliação, envolvendo dados quantitativos e qualitativos sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, oferecidos pelo SENAC/BA. Em relação ao quadro explicativo, as linhas cheias representam as categorias e suas inter-relações entre os itens, e suas respectivas cores, os blocos de análise; já a linha tracejada implica uma relação indireta, mas necessária, entre os tópicos. A tese tem como foco o *feedback* processual.

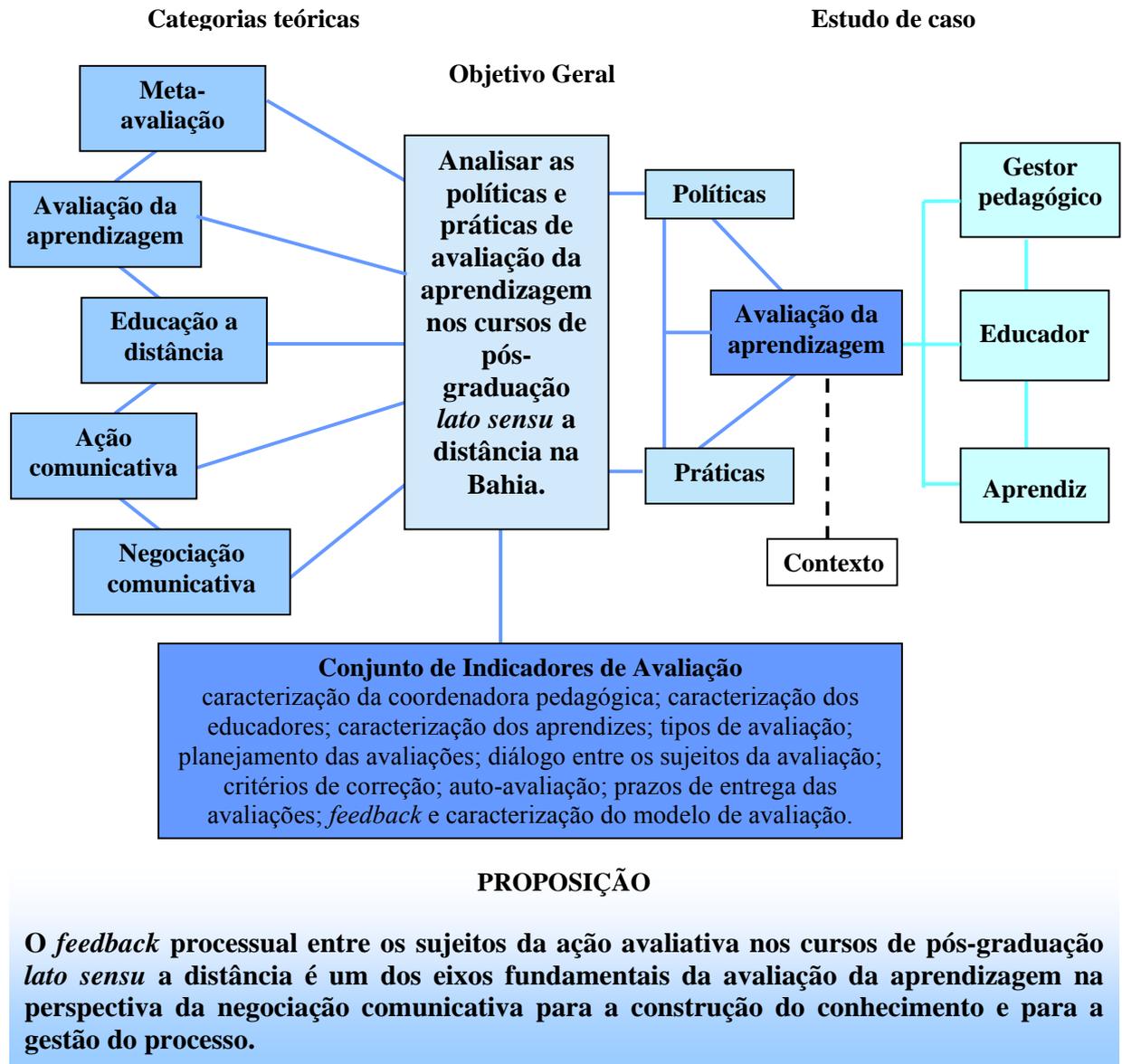


Figura 1 - Quadro explicativo para a Meta-avaliação

Para o desenvolvimento desta tese, a pesquisa foi organizada em cinco capítulos teóricos, envolvendo uma discussão sobre a meta-avaliação da aprendizagem na EAD, na perspectiva da negociação comunicativa.

O primeiro capítulo traz uma discussão sobre **meta-avaliação** (avaliação da avaliação) como sendo um processo crítico da própria avaliação. Isso implica, necessariamente, numa reflexão sobre alguns aspectos que são relacionados diretamente ao modelo teórico de avaliação e

a necessidade da definição a priori de princípios que norteiem as ações relacionadas à meta-avaliação no panorama nacional. A necessidade de avaliar a avaliação, seja na dimensão institucional ou educacional e, mais especificamente, na aprendizagem, é uma expressão democrática com propósito de analisar e negociar criticamente todos os fatores relacionados ao processo avaliativo entre os sujeitos da ação. A discussão sobre o tema avaliação e meta-avaliação envolve as reflexões dos autores Gasparetto (2000), Dias Sobrinho (2002; 2005), Santos (2006a; 2006b), Vianna (1997; 2002) Afonso (2000), Demo (1986; 1998), Catrib (2002), Letichevsky (2007) e Hatz (2006).

O segundo capítulo tomou como base a quarta geração da avaliação, que surgiu nos anos 90, caracterizada como sendo dialógica e configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista, apresentado por Egon G. Guba & Yvonna S. Lincoln (1989). Essa geração da avaliação apresenta quatro fundamentos constitutivos: (a) promover a negociação entre avaliadores e avaliados; (b) viabilizar uma agenda de negociação; (c) obter informações que subsidiem a negociação e (d) utilizar as informações via avaliação de forma negociada, isto é, para promover a discussão de questões significativas do processo com vista à melhor aprendizagem de todos os envolvidos. Outros autores que contribuíram com a discussão sobre a temática avaliação da aprendizagem nesse capítulo foram Afonso (2000), Álvaro Méndez (2002), Gil (2007), Moretto (2002) e Hadji (2001).

O terceiro capítulo faz uma discussão sobre Educação a Distância (EAD) como uma modalidade educacional integrada às mais diversas tecnologias de informação e comunicação, das mais convencionais até as digitais e em rede, a favor da prática educativa. Apresenta a evolução da EAD e dos novos espaços e possibilidades de avaliação que integram práticas presenciais e práticas no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse contexto, surgem novos espaços de interação e comunicação, favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, novas práticas avaliativas e seu processo de gestão. Esse novo *locus* avaliativo é discutido nesse capítulo, tendo como referências principais a pesquisa de mestrado de Garcia (2004), a Legislação educacional do MEC (2007; 2008) e as discussões dos autores Alves (2003); Lima Jr. e Alves (2006), Levy (1993; 1999) e Silva (2000; 2003).

O quarto capítulo foi construído tendo como principal referência os pressupostos da Ação Comunicação de Habermas (1996; 2003), envolvendo os quatro requisitos da arte de validar a

comunicação. São eles: 1) compreensibilidade do pronunciamento — o que é dito é inteligível?; 2) verdade de sua preposição — o conteúdo do que é dito é verdadeiro?; 3) correção e a adequação dos desempenhos — relações de diálogo e 4) autenticidade dos interlocutores — normas sociais e pactos acordados. Outra grande contribuição nesse capítulo é a teoria dialógica proposta por Freire (1983; 1997; 2005), como sendo a essência comunicativa para a libertação do homem.

O quinto capítulo foi construído tendo como propósito a construção de um modelo teórico de avaliação pautado no diálogo entre os sujeitos da avaliação - gestor pedagógico, educadores e aprendizes - em busca do entendimento e acordos, como essência da negociação comunicativa e como estratégia fundamental para a gestão participativa da avaliação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem na educação a distância, na perspectiva da negociação comunicativa, utiliza novos elementos, estruturas e processos comunicacionais, estabelecendo diferentes níveis de interações e negociações e permitindo uma comunicação personalizada onde o aprendiz, enquanto sujeito, responsável pela sua ação, passa a interagir com o outro, ou com os outros, numa teia de interconexões e ramificações, num processo dinâmico e permanente de mudança e interação social. A construção do conhecimento, através do diálogo, contribui na estruturação de uma nova performance da própria avaliação da aprendizagem. O modelo teórico construído serviu como referência de análise para as questões empíricas.

Esta pesquisa apresenta um caráter inovador, pois, além de investigar os princípios da **meta-avaliação da aprendizagem na educação a distância**, busca trazer para o centro das discussões a importância do **feedback processual** como sendo um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, no contexto baiano, a partir de um modelo de avaliação pautado no paradigma comunicacional, que coloca o diálogo como essência em busca do entendimento e traz a **negociação comunicativa** como uma nova perspectiva para a construção do conhecimento e para a gestão do processo, entre os sujeitos da práxis avaliativa em prol da melhoria do processo no próprio percurso da ação.

2 META-AVALIAÇÃO: UMA CRÍTICA PERMANENTE DA PRÓPRIA AVALIAÇÃO

“Há necessidade de se avaliar para se desenvolver qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação”.

(DIAS SOBRINHO & BALZAN, 2005, p.12)

A avaliação é um dos eixos estruturantes das grandes políticas educacionais contemporâneas, envolvendo além da dimensão pedagógica; a social, política, ética e de gestão. Da mesma forma, avaliar a avaliação é tão necessário no cenário educacional quanto a realização da própria avaliação. Perceber a avaliação da avaliação ou meta-avaliação é colocar em evidência uma apreciação crítica de uma avaliação já concluída ou ainda em processo, envolvendo um conjunto de pressupostos teóricos e, às vezes, empíricos que darão subsídios para qualificar e validar os processos e resultados de um determinado objeto ou fenômeno já avaliado, colocando, inclusive, a avaliação dos próprios avaliados com objetivo de oferecer subsídios para o redimensionamento das ações e aprimoramento da qualidade educacional.

2.1 AVALIAÇÃO: UM CAMINHO NECESSÁRIO

Discutir avaliação é procurar entender as suas complexas relações como um conjunto de políticas e práticas pautado em pressupostos epistemológicos, políticos, éticos e sociais que envolvem, essencialmente, algumas questões sobre: *qual* o modelo de avaliação; *quem* são os sujeitos; *o que* avaliar; *quando* avaliar; *como* avaliar; *quais* os fins da avaliação; *quais usos* serão feitos da coleta das informações e dos resultados obtidos. Avaliação não é um ato isolado, com um fim em si mesmo; ela faz parte de toda trajetória da ação educativa, desde a etapa do planejamento, da implementação e dos resultados da ação, ou seja, é um caminho necessário que acompanha e possibilita modificações em todo o percurso da própria ação.

O campo da avaliação envolve múltiplas referências e pode ser concebido envolvendo os diversos saberes, práticas, atitudes e valores já constituídos nas dimensões do contexto histórico, econômico, social e jurídico (DIAS SOBRINHO, 2002, p.13-16). O termo avaliação pode estar vinculado à avaliação institucional, avaliação educacional, avaliação da aprendizagem e meta-avaliação (avaliação da avaliação). Apesar de compartilharem um campo semântico, entretanto diferenciam-se pelos seus objetivos e fins aos quais servem. Segue uma breve descrição sobre esses termos.

A avaliação institucional envolve um foco de análise mais direcionada às instituições, organizações, sistemas, projetos ou políticas públicas. Ela pode estar, inclusive, ligada às instituições universitárias. Ela pode ser desenvolvida internamente (auto-avaliação institucional) ou configura-se como sendo uma avaliação externa (realizadas por pares institucionais). A avaliação institucional, no âmbito da universidade, é um processo permanente de busca contínua e dinâmica da qualidade do ensino, da pesquisa e extensão, bem como da atualização e auto-superação pelos sujeitos e auto-regulação da própria instituição. Tudo isso implica, necessariamente, uma predisposição à mudança e a relevância do fazer acadêmico (GASPARETTO, 2000, p.107; DIAS SOBRINHO, 2005, p.55).

Esse tipo de avaliação mobiliza, de certa forma, várias instâncias da instituição envolvendo desde o corpo docente, discente, secretaria acadêmica, colegiados, departamentos, coordenações até as diretorias, enfim, envolve de alguma forma diferentes olhares e percepções sobre o objeto que está sendo avaliado e, em certa medida, exige um posicionamento político e ético dos envolvidos. *“O que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver”* (KUHN, 2001, p. 148), e, mais especificamente, tratando-se da avaliação realizada por um grupo interno ou externo à instituição, *“o que diferencia o caráter da avaliação institucional não é o dado em si, mas o seu uso, assim como o contexto e funções que desempenha”* (GASPARETTO, 2000, p. 103). Nesse cenário de reflexão, a autocrítica passa a fazer parte do processo de avaliação e, a depender da predisposição à mudança, a transformação da realidade será uma das conseqüências possíveis em favor do aprimoramento não apenas do fazer acadêmico, mas também de mudanças conceituais sobre a forma que se vê o objeto avaliado e sua interação com o mesmo.

A avaliação em uma instituição de ensino superior deve envolver os diferentes interesses da própria instituição universitária, do estado e do mercado. Buscar uma harmonização entre essas estruturas sociais não deve ser uma tarefa fácil, pois elas por si só já representam instâncias políticas e compromissos sociais distintos. A universidade tem o seu foco no conhecimento dos problemas, limitações, condições, potencialidades e na tomada de decisões, tendo como objetivo a melhoria do seu funcionamento visando a qualidade educacional e a formação acadêmica. O estado centra-se no controle, na regulação, na normatização, na fiscalização, no credenciamento e descredenciamento da instituição junto a órgãos financiadores de pesquisa, na garantia de um mínimo de condições e de qualidade nos serviços prestados. Já o mercado coloca o seu foco na hierarquização, na premiação, na punição ou exclusão; ele concentra uma lógica de dinamismo, competição ou concorrência de interesses interagindo com os do estado e da universidade. As interações entre elas são representadas na figura seguinte.

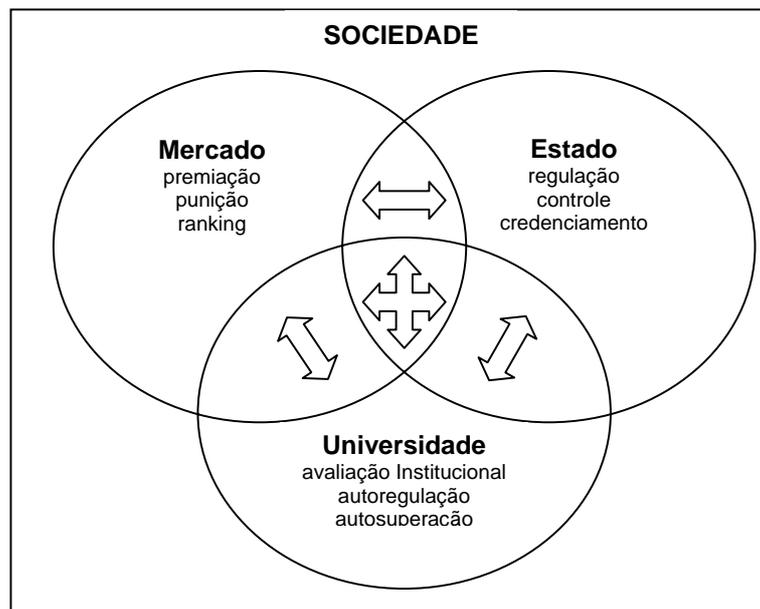


Figura 2 - Avaliação da Instituição nas perspectivas do Estado, do Mercado e da Universidade

Fonte: Gasparetto (2000, p.105)

Mais especificamente sobre a avaliação de desempenho funcional da universidade, Boaventura Santos (2006) apresenta três problemáticas da avaliação: a *definição do produto*

universitário - discussão entre a relação de produto industrial, pautado na lógica economicista e materialista, versus a produção intelectual; os *critérios da avaliação* - dificuldade em estabelecer medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia em um cenário universitário com predominância do quantitativismo e do economicismo e, a *titularidade da avaliação* - a falta de controle dos critérios e dos objetivos de avaliação confronta a autonomia da universidade em avaliar o seu próprio desempenho, uma vez que o processo de avaliação é, em certa medida, subordinada aos interesses do estado e outras agências financiadoras. (p.187-230).

A autonomia da Universidade é compromisso de responsabilidades compartilhadas para a produção da qualidade. Se fossem submetidas às camisas-de-força de uma racionalidade externa, as Universidades não poderiam produzir a crítica social nem criar conhecimentos novos como resultado de investigações que não se prendem a interesses imediatos e determinados. A autonomia permite projetar cenários do futuro. (DIAS SOBRINHO, 2005, p.29).

A avaliação institucional na universidade ocupa um espaço cheio de contradições e conflitos na busca de um resultado de qualidade que atenda aos diferentes interesses quanto ao desempenho e tendências, sem perder de vista a sua autonomia universitária. Se, por um lado, a permanente busca pela melhoria da qualidade e relevância científica e política das atividades desenvolvidas pela universidade nem sempre coincidem, ou estão na mesma sintonia com os interesses do estado e com as necessidades imediatas da eficiência e produtividade exigida pelo mercado de trabalho, por outro, o sistema de avaliação institucional passa a ser um dos mecanismos de controle de desempenho vinculados a indicadores de desempenho para captação de recursos públicos ou, até mesmo, para fins mercadológicos, ou seja, para a captação de clientes. Há, porém, uma outra dimensão dessa realidade: a lógica da universidade, atribuída pela sociedade, é a produção de conhecimento científico e ao mesmo tempo a formação de cidadãos capazes de contribuir com a própria sociedade em permanente construção e transformação.

O próprio percurso da avaliação institucional, interna ou externa, e os seus resultados podem servir a diferentes propósitos, tais como: (a) fomentar o compromisso e a responsabilidade compartilhada para a produção da qualidade; (b) promover mudanças no pensar e no agir dos sujeitos envolvidos; (c) potencializar a auto-avaliação institucional; (d) possibilitar a definição de novas políticas públicas; (e) potencializar a transformação da sociedade (f) garantir a continuidade ou descontinuidade de credenciamento e, conseqüentemente, implicações no financiamento de pesquisas ou, até mesmo, (g) manter o *status quo* de determinados grupos

sociais, classificando as instituições educacionais através de um determinado *ranking* e/ou criando novas instâncias de poder.

Dias Sobrinho (2005, p.63-70) apresenta onze verbetes mais significativos no campo da avaliação institucional, no âmbito da educação superior, tais como:

- 1) *Totalidade* - a avaliação institucional deve envolver todas as atividades da universidade, seus fins e seus meios: ensino, pesquisa e extensão, bem como gestão, infra-estrutura e condições gerais de trabalho.
- 2) *Integração* - a avaliação institucional requer uma postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações, de construir a articulação e integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais.
- 3) *Processo* - avaliação institucional é um processo permanente e que nunca se satisfaz, assim como não se limita à elaboração de relatórios e de diagnósticos, com o julgamento de resultados e ações já cumpridas.
- 4) *Pedagogia* - a avaliação institucional na Universidade é uma prática social de sentido fortemente pedagógico. Ela articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência à Universidade.
- 5) *Orientação formativa* - a avaliação formativa, além de evidenciar a construção do conhecimento e de crítica, possibilita a tomada de consciência da necessidade de transformação do próprio processo de avaliação e os agentes envolvidos, o que é necessário para melhorar a instituição.
- 6) *Qualidade e ênfase qualitativa* - a avaliação institucional busca como foco central a qualidade educativa; entretanto, a ênfase qualitativa como procedimento metodológico privilegiado deve criar as possibilidades de intervenção pedagógica e formativa do processo de avaliação.
- 7) *Flexibilidade* - considerando a Universidade uma realidade dinâmica, plural e em permanente transformação, o processo da avaliação institucional poderá passar por ajustes e acertos ainda no próprio percurso da ação.

- 8) *Credibilidade* - legitimidade política e ética, assim como uma equipe com competência técnica na área de avaliação, são elementos essenciais para promoverem uma ambiente favorável ao processo da avaliação institucional.
- 9) *Comparabilidade* - cada instituição deve optar por determinados valores em relação a outros e estabelecer comparações entre o seu passado e o seu presente, projetando o que gostaria de ser. Nessa categoria não cabe a comparação entre instituições, principalmente no sentido classificatório e hierarquizador.
- 10) *Institucionalidade* - o processo avaliativo da instituição deve ter o apoio oficial e percorrer todos os caminhos formalmente instituídos, passando pelos tramites e órgãos administrativos da universidade.
- 11) *Permanência* - a avaliação institucional deve ter uma continuidade assegurada na vida de uma universidade para além de projetos específicos, objetivos e resultados de uma determinada reitoria.

Já que a avaliação institucional é compreendida como um instrumento educativo que mobiliza a instituição como um todo integrado, fomentando a articulação e mobilização entre os seus pares, a comunicação se faz presente em todas as etapas da avaliação institucional. Certamente, o verbete - diálogo - poderia ser mais uma categoria significativa no processo da avaliação institucional, compreendida como sendo uma ação necessária entre os pares internos e externos na negociação dos indicadores de qualidade e na pactuação da gestão e processo da avaliação, além da negociação com as instâncias administrativas e acadêmicas da universidade sobre a divulgação dos resultados, na tomada de decisão e melhoria dos processos.

Outra modalidade da avaliação é compreendê-la na perspectiva da avaliação educacional - que objetiva avaliar um conjunto de práticas educacionais; para isso, ela engloba diferentes aspectos ligados ao ensino, à aprendizagem, ao desempenho escolar, aos currículos, sistemas e programas educacionais. Segundo Vianna (1997), as discussões sobre avaliação educacional no Brasil vêm se intensificando nas últimas quatro décadas, decorrentes de alguns fatores que possivelmente tenham contribuído para este cenário, como sendo: (a) a tomada de consciência de alguns educadores em relação a alguns problemas educacionais que necessitam de pesquisa e avaliação educacional, como, por exemplo: evasão escolar, alfabetização e formação de educadores; (b) quanto ao nível de insatisfação dos profissionais da educação em relação ao

currículo, programas, práticas de ensino e material didático; (c) quanto à qualidade de ensino em seus diferentes níveis; e (d) a aplicação de grandes investimentos na área educacional (p. 9-10).

Outro fator que pode ter intensificado a discussão sobre avaliação no cenário educacional é o crescente interesse em relação aos resultados do desempenho educacional brasileiro, haja vista a relação direta entre os níveis educacionais e a renda *per capita* influenciando diretamente no desenvolvimento e mobilidade social e do crescimento econômico do país. Nessa perspectiva, potencializa-se um cenário fértil de estudos e análises onde os gestores e educadores têm lançado mão da avaliação em larga escala, desde a educação básica até a educação superior, como um importante recurso para acompanhar, controlar e formular novas propostas e políticas educacionais em prol de educação de qualidade.

No campo da sociologia da avaliação existem, fundamentalmente, duas formas de abordagem à problemática da avaliação educacional: uma é *sociologia implícita da avaliação*, que se traduz num conjunto de referências e análises sobre fatores relacionados à educação escolar, desde a unidade escolar até a nível nacional; a outra, *sociologia explícita da avaliação*, constitui o resultado de pesquisas teóricas e empíricas em torno da avaliação enquanto objeto de investigação. As práticas avaliativas, na perspectiva sociológica, envolvem *modelos de responsabilização* que implicam, necessariamente, em conseqüências educacionais, sociais, éticas, políticas etc., com as diferentes formas de *prestação de contas* sobre os projetos, processo e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público (AFONSO; 2000, p.15-17).

Compreendendo a complexidade dos fenômenos educacionais e institucionais, não basta apenas promover ações voltadas para a avaliação interna (da própria instituição) e externa (mercado e estado). Faz-se necessário um momento quando o objeto a ser avaliado torna-se a própria avaliação, seja dos projetos educacionais, programas e sistemas, materiais didáticos utilizados, currículo escolar e desempenho da escola. É relevante envolver uma apreciação crítica sobre os processos de avaliação já realizados e proporcionar subsídios de qualificação e validação dos seus processos e produtos, dos métodos, meios e materiais usados e dos resultados obtidos e divulgados, visando o aprimoramento das próprias ações. “*Por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai desenvolver procedimentos que devem se unir num significado global.*”

Especialmente a meta-avaliação, entendida como atitude e as práticas de contínua reflexão sobre o processo avaliativo” (DIAS SOBRINHO, 1998, p.73).

Meta-avaliação (avaliação da avaliação) é o conhecimento das políticas e práticas da avaliação com a finalidade de aprimorar os processos educacionais e institucionais em busca da qualidade em um determinado contexto social. A meta-avaliação pode ocorrer durante o processo de avaliação, contribuindo com o aprimoramento no próprio percurso da ação (perspectiva formativa), assim como pode acontecer no final de uma ação já concluída, analisando o impacto da utilização dos seus resultados (perspectiva somativa). Ambas podem promover um cenário de mudanças, potencializando a auto-avaliação dos avaliadores e avaliados e o redimensionamento das próximas ações. A necessidade de avaliar a avaliação, seja na dimensão institucional ou educacional e, mais especificamente, na aprendizagem, é uma expressão democrática com propósito de analisar e negociar criticamente todos os fatores relacionados ao processo avaliativo entre os sujeitos da ação.

Criar e implementar novas políticas educacionais passa, necessariamente, por processos avaliativos que devem envolver gestores, pesquisadores, estudiosos da educação, professores, usuários dos sistemas educacionais e comunidade em geral. “[...] *assegurar a qualidade da avaliação é uma obrigação ética.*” (LETICHEVSKY, 2007, p.16). Para a autora, esse é um grande desafio que pode ser enfrentado através da meta-avaliação:

A meta-avaliação é fundamental tanto para o desenvolvimento do campo da avaliação e para a profissionalização dos avaliadores como para prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos processos avaliativos. Portanto, viabilizar a sua realização, criar ambiente favorável a sua condução e promover uma utilização responsável de seus resultados é uma atribuição dos avaliadores que deve ser compartilhada com gestores, avaliadores e demais usuários de seus resultados. (sic), (LETICHEVSKY; 2007, p. 22).

Avaliar a avaliação, por si só, já proporciona um ambiente favorável de discussão e reflexão da ação, gera uma possibilidade de elo comunicacional entre os sujeitos da ação e suscita uma análise crítica sobre o próprio campo da avaliação, principalmente na comunidade científica e acadêmica. Vale ressaltar a competência técnica e política da equipe de avaliadores, sem dissociar o contexto e as condições favoráveis de trabalho da equipe, bem como a definição de padrões e normas de qualidade definidos e pactuados a serem utilizados no processo de avaliação.

Através da meta-avaliação, é possível criticar e refletir sobre o planejamento (incluindo os pressupostos teóricos), os processos e o produto da avaliação.

Assim, entendemos que só avançamos no desenvolvimento de programas de avaliação da qualidade se estes estiverem ligados às práticas de meta-avaliação formativa e somativa de boa qualidade de seus processos, realizados sistematicamente. (CATRIB, 2002, p. 25).

Vianna (2002) acrescenta a importância da meta-avaliação de programas e os impactos dos seus resultados, ressaltando que: “[...] a *análise das atuais práticas de avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro mostra a necessidade da adoção de novas políticas e novos procedimentos para que seja possível o aprimoramento do processo de avaliação dos estudantes*” (p.72-73). A reflexão sobre avaliação da aprendizagem é essencial para a busca de qualidade no cenário da prática educativa, desde a educação básica até a universitária. Ela coloca em cheque todo o planejamento educativo, as práticas de ensino, o currículo, a formação dos educadores/avaliadores, o próprio modelo de avaliação e os resultados obtidos.

2.2. CONHECENDO ALGUNS MODELOS TEÓRICOS EM AVALIAÇÃO

O avaliador educacional precisa, para fins de desenvolver um projeto e nortear a sua prática, de um modelo teórico. A definição de um modelo teórico dependerá de vários aspectos, dentre eles a própria natureza do problema educacional a ser investigado e o contexto sócio-cultural e político no qual ele está inserido. A definição do modelo teórico não garantirá o sucesso da avaliação educacional, mas servirá como um parâmetro de referência para os fundamentos teóricos e metodológicos para a avaliação, assim como, possibilitará uma apreciação mais crítica sobre a utilização dos instrumentos e procedimentos utilizados e a geração dos resultados para possíveis tomadas de decisão.

Vianna (1997, p.12-13) destaca, em ordem alfabética, nove modelos teóricos como sendo os mais representativos:

ALKIN, M. C. (1969) – Evaluation theory development. *Education Comment*, 2,1.

CRONBACH, L. J. (1963) – Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*.

HAMMOND, D. L. (s.d.) – Evaluation at the local level. Tuckson, Arizona. EPIC Evaluation Center.

METFESSEL, N. S. e MICHAEL, W. B. (1967) – A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*.

PROVUS, M.M. (1971) – *Discrepancy evaluation*. Berkeley, Califórnia. McCutchan Publishers.

SCRIVEN, M. (1967) – The methodology of evaluation, in Stake, R. E. (Ed.) – *Curriculum evaluation*. AERA monograph series on evaluation n°.1. Chicago, Rand McNally.

STAKE, R. E. (1967) - The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68.

STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (1971) – *Educational Evaluation and decision making*. Itasca, Illinois, F. E. Peacock.

TYLER, R. W. (1942) – General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*.

Durante muitos anos esses modelos de avaliação, quase sempre norte-americanos e ingleses, foram utilizados como referência no Brasil. Entretanto, a adoção desses modelos de avaliação nem sempre se ajustaram ao nosso contexto sócio-educacional, emergindo a necessidade de adaptações e às vezes de decisões do avaliador pautado na sua experiência e do seu bom senso; no entanto, esses modelos adaptados despertaram uma consciência da importância da avaliação e sua prática na sociedade brasileira (VIANNA, 2002, p.71-72).

Tendo como parâmetro de análise o ano de publicação e as características dos modelos, bem como os diferentes modelos de gestão universitária e seu desempenho, surgem algumas questões, dentre elas: esses modelos ainda dão conta de um processo de avaliação de desempenho? A quem esses modelos servem? Alguns modelos dão ênfase aos aspectos qualitativos, outros, aos quantitativos. É possível tentar conciliar alguns critérios de avaliação, considerando essas diferentes abordagens? Os avaliadores possuem as competências necessárias para uma avaliação de qualidade? Como os indicadores de avaliação são construídos e pactuados?

No Quadro 1 são brevemente apresentadas algumas características básicas sobre os modelos de avaliação citados anteriormente que podem servir como ponto de partida para uma reflexão sobre os modelos de avaliação já existentes.

Modelos (autores)	Ano de publicação	Características
Ralph W. Tyler	1942	Difusão da definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos. Concentra na problemática da convergência entre desempenhos e objetivos instrucionais. Divulgador da expressão “avaliação educacional” em 1934
Lee J. Cronbach	1963	Identifica avaliação como medida. Seguidor do modelo de Tyler.
Michael Scriven	1967	A avaliação é compreendida como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor (mérito) de um fenômeno educacional.
Roberto E. Stake	1967	Caracteriza como descrição e julgamento de programas educacionais. Baseia-se na análise de variáveis antecedentes, intermediárias (<i>transactions</i>) e resultantes. Contribuição do método naturalista na pesquisa educacional através dos Estudos de caso - <i>Case Studies in Science Education</i> (CSSE)
Hammond, D. L.	s.d.	Adaptação do modelo de Stake.
Metfessel, N. S. E Michael, W. B.	1967	Adaptação do modelo de Stake.
Provus, M.M.	1971	Apresenta a avaliação como um processo de comparação entre desempenho e padrões.
Stufflebeam, D. I. et al.	1971	Modelo centralizado na idéia de que a avaliação é um processo de identificar e coletar informações que permitam aos administradores a tomada de decisões , dentre várias alternativas. (está implícito um julgamento de valor). Exame do contexto: entrada (<i>input</i>), processo e produto.

Quadro 1 – Modelos teóricos de avaliação e suas características

Fonte: Vianna, 1997, p. 9-14. Adaptada.

É um equívoco tentar aplicar ou adaptar um desses modelos de avaliação no cenário educacional brasileiro, primeiro porque foram idealizados por comunidades científicas considerando um determinado contexto sócio-econômico; segundo porque os objetivos e fins educacionais fazem parte de um conjunto de políticas nacionais específicas às necessidades de cada país. Entretanto, esses modelos já construídos e aplicados podem servir de indicadores ou referência de qualidade para a elaboração de um novo modelo de avaliação educacional que considere a realidade brasileira, os recursos disponíveis e os fins para que e quem serve.

Quanto à opção do modelo teórico de avaliação utilizado no cenário educacional, é trazer para o centro da questão a dimensão da qualidade dos meios e a qualidade dos fins. “*A qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos*

meios” (DEMO, 1998, p.15). Nesse sentido, Demo (1986; 1998) apresenta grandes contribuições, não apenas por que traz uma discussão sobre educação e qualidade numa perspectiva de ordem metodológica, mas por que proporciona um diálogo sobre a natureza da avaliação qualitativa e da quantitativa sem substituir uma em detrimento da outra, pois cada uma possui perspectivas próprias.

A discussão sobre a qualidade *formal* e a qualidade *política* é apresentada por Demo (1986; 1998) como sendo os dois pilares essenciais para o desenvolvimento humano. Uma é tão necessária quanto a outra pois no fundo formam um todo. A primeira, por envolver a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. A segunda, que é a qualidade política, refere-se à dimensão dos conteúdos e finalidades, significa que envolve a competência do sujeito em termos de se fazer história diante dos fins históricos da sociedade humana.

Uma possibilidade de conceber o campo da avaliação ou meta-avaliação educacional e as inter-relações de eixos fundamentais na realização da mesma é representá-la como um espectro em rede. Machado (2000) traz à tona o desenvolvimento da idéia de conhecimento como uma rede de significados. O conhecimento como rede é uma imagem metafórica representando uma cadeia de valores, técnicas e tradições pertinentes a um cenário epistemológico e didático. A rede como metáfora é utilizada como instrumento fundamental do próprio processo de construção das redes de significado (p.117).

Um espectro da avaliação em rede, ilustrado na Figura 3, envolve um jogo de significação e representação da realidade: uma rede de imagens e conceitos que circulam como um fluxo, estabelecendo uma cadeia de metáforas em constante movimento de (re)significados a favor das operações cognitivas do avaliador na busca da compreensão e construção de novos saberes em função do objeto ou fenômeno a ser avaliado e seus objetivos.

A metáfora da avaliação como rede é mais um paradigma de referência que poderá dar subsídios aos avaliadores ou meta-avaliadores. As dimensões possuem uma conexão e interdependência entre si, não havendo uma ordem de prioridades ou valorização entre elas. Após a figura seguem algumas características desses “nós” ou ponto de interseção da rede de avaliação.

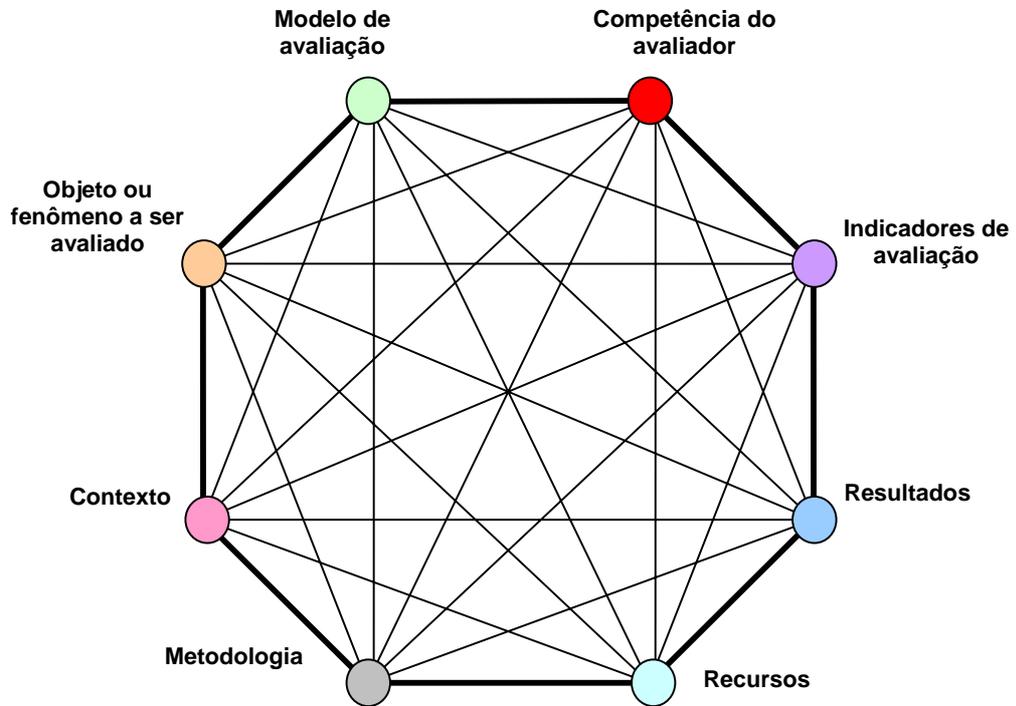


Figura 3 - Espectro da avaliação em rede

Modelo de avaliação – a definição do modelo servirá como uma referência epistemológica que norteará o conjunto de políticas e práticas de avaliação. O modelo definirá a base teórica e metodológica do processo avaliativo e, em certa medida, a perspectiva de compreensão sobre a natureza do problema, da interferência do contexto e do processo de gestão do fazer avaliativo.

Competência do avaliador – o profissional da avaliação, necessariamente, possui uma experiência vinculada às pesquisas educacionais ou institucionais, seja no âmbito da avaliação ou meta-avaliação. As competências do avaliador deverão envolver as dimensões - ética, técnica, pedagógica e de gestão.

Objeto ou fenômeno a ser avaliado – é essencial conhecer a natureza do objeto ou fenômeno a ser avaliado. Essa aproximação teórica e, às vezes, empírica, a depender na natureza do objeto e dos objetivos da avaliação, contribuirá no melhor delineamento das políticas e práticas de avaliação, tais como a definição do próprio modelo teórico de avaliação e os

pressupostos a ele atrelados (instrumentos e estratégias de avaliação, recursos, tratamento dos dados, divulgação dos resultados etc.).

Contexto - conhecer o contexto no âmbito sócio, político e cultural no qual está inserido o objeto é tão necessário quanto conhecer a própria natureza do objeto, pois ele possivelmente desvelará a dinâmica de relações sociais, conflito de hegemonias, tendências políticas e múltiplos olhares dos sujeitos sobre o mesmo objeto e suas relações, podendo, inclusive, elucidar aspectos no âmbito do *constituído* pela instituição educacional e do *constituente* entre os sujeitos, desvelando elementos singulares que podem ser analisados durante o próprio processo de avaliação, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto avaliado.

Outro aspecto é perceber se os limites do objeto ou fenômeno avaliado sofrem influências de controle e regulação de elementos circundantes ou vinculados. Essa aproximação com o contexto permite aprimorar o referencial teórico e metodológico da avaliação, até mesmo antes da aplicação de certos instrumentos de pesquisa, bem como na análise dos dados coletados, principalmente, na pesquisa qualitativa.

Metodologia – o caminho metodológico precede de opções epistemológicas onde o avaliador se posiciona frente ao objeto ou fenômeno educacional e faz escolhas quanto aos percursos teórico e empírico. A opção pelo caminho da pesquisa quantitativa e/ou qualitativa depende da concepção do avaliador e como ele percebe o objeto ou fenômeno a ser avaliado. Sua opção interferirá diretamente nas escolhas dos instrumentos, procedimentos de coleta de dados, assim como na análise e divulgação dos resultados.

Recursos – os recursos envolvem duas dimensões: a primeira, a definição e coordenação da equipe de trabalho, especialistas da área compondo uma equipe multidisciplinar; e a segunda, o orçamento e acompanhamento financeiro. As dimensões pessoal e financeira estão diretamente relacionadas com a definição dos prazos e metas a serem alcançados.

Indicadores de meta-avaliação – é um conjunto de princípios ou parâmetro de referência a ser construído e pactuado com todos os sujeitos da ação, sustentados por um aporte teórico, a ser utilizado no processo de avaliação. Os indicadores de avaliação são definidos antes da coleta de dados, entretanto, durante a coleta, os indicadores podem ser aprimorados e/ou redimensionados a depender do próprio percurso da ação e dos sujeitos envolvidos.

Resultados – os resultados da avaliação, geralmente registrados em forma de relatório, não devem assumir fins burocráticos, estabelecendo pontuações e comparações de desempenho para fins classificatórios de uma unidade escolar, programa, curso e sistema. A elaboração de um relatório implica fundamentalmente fornecer resultados e sua matriz de análise, podendo envolver aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo pareceres e possíveis implicações, numa perspectiva propositiva, possibilitando a (re)elaboração de novas políticas, programas, projetos e currículos, enfim, fornecendo elementos para as possíveis tomadas de decisão. Quando o relatório é pautado em uma avaliação qualitativa, é comum a predominância de depoimentos, relatos subjetivos do avaliador ou, até mesmo, uma transcrição vivencial de um conteúdo participativo.

Na representação do “Espectro da avaliação em rede” não existe níveis de hierarquia entre os conceitos, pois todas as áreas do saber estão interconectadas numa rede dinâmica de relações. A idéia de avaliação se associa à possibilidade de buscar a significação em um contexto de relações por meio de representações e linguagens. O avaliador percebe e compreende o objeto, as coisas, o mundo através dos sentidos, que, por sua vez, possui uma associação direta com a experiência prévia, tanto na dimensão lingüística, por meio do jogo da linguagem e da significação, quanto na dimensão visual e cognitiva.

2.3 PRINCÍPIOS PARA META-AVALIAÇÃO

A meta-avaliação é o conhecimento crítico das políticas e práticas da avaliação com objetivo de aprimorar cada vez mais o seu próprio processo, potencializando a auto-avaliação e o processo de gestão democrática. Para a realização da meta-avaliação são imprescindíveis a definição de parâmetros epistemológicos, éticos e políticos que norteem as práticas avaliativas. Nesse sentido, é fundamental a construção de um conjunto de princípios que sirva como orientação para avaliar processos de avaliação. “*Princípio é uma proposição geralmente percebida como um anseio ou uma meta a ser alcançada, que serve de fundamento ou convicção para determinadas ações*”. (HARTZ, 2006, p.734).

Desde 1991, existe um movimento internacional favorável à elaboração de padrões que conduzam, à luz de critérios científicos, a uma avaliação de qualidade. Historicamente, foi no sistema educacional dos Estados Unidos que *Joint Committee on Standards for Educational*

Evaluation (JCEE) construiu um conjunto de parâmetros de avaliação de programas públicos que, mais tarde em 1994, foram revisados e ampliados buscando atender às avaliações de programas de qualquer natureza ou área de conhecimento, perfazendo um total de trinta padrões universais agrupados em quatro atributos. São eles:

Utilidade: pretende assegurar que uma avaliação supra as necessidades de informação prática dos usuários pretendidos;

Viabilidade: pretende assegurar que uma avaliação seja realística, prudente, diplomática e simples;

Ética: pretende assegurar que uma avaliação seja conduzida legalmente, eticamente e com o devido respeito ao bem estar dos envolvidos, bem como daqueles afetados pelos seus resultados;

Precisão: pretende assegurar que a avaliação revele e transmita, tecnicamente, informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção. (JOINT COMMITTEE, 1994).

Com base nesses atributos, outros princípios foram agregados ou, até mesmo, revisados por instituições ou organizações internacionais em busca de uma avaliação de qualidade. A *Sociedade Americana de Avaliação* (AEA) desenvolveu durante as duas últimas décadas os seus próprios princípios-diretrizes para os avaliadores: 1) a investigação sistemática e rigorosa; 2) a competência e, entre outras, a competência cultural; 3) a integridade/honestidade; 4) o respeito às pessoas; e 5) a responsabilidade em relação ao interesse público e coletivo, além do interesse das partes em questão. A *Sociedade Canadense de Avaliação* (CES) elaborou diretrizes mais voltadas para a ética que visam a competência, a integridade e a imputabilidade dos avaliadores. A *Sociedade Francesa de Avaliação* elaborou, em 2003, a “Carta de Avaliação das Políticas e Programas Públicos”, que consiste de seis princípios-diretrizes: 1) pluralismo; 2) independência; 3) competência; 4) respeito à integridade dos indivíduos; 5) transparência; e 6) responsabilidade. O *Reino Unido* elaborou em 2003 um “guia de boas práticas”, que inclui a auto-avaliação programática direcionada aos avaliadores, profissionais e participantes do processo de avaliação. (HARTZ, 2006, p.734-735).

Embora haja a necessidade desses princípios serem cuidadosamente analisados, respeitando o contexto social e político, ainda sim, traduzem um movimento favorável de discussão e consensos em relação à construção de uma matriz de referência a favor de práticas avaliativas consideradas de qualidade. Para Stufflebeam (2001), o principal desafio de uma meta-avaliação é verificar até que ponto os estudos analisados respondem aos pré-requisitos de uma adequada

avaliação e sua valoração (p.183-209). No caso específico do Brasil, é consenso por parte de alguns autores que o principal desafio de uma meta-avaliação é a falta de princípios (normas nacionais) que norteiem as práticas avaliativas. (LETICHEVSKY, 2007, p.15-22; HARTZ, 2006, p. 733-738)

Um dos passos para potencializar a cultura da avaliação com vistas à criação de padrões e normas para avaliação no contexto brasileiro aconteceu em julho de 2003 com a criação da “Rede Brasileira de Avaliação”. Foi um dos movimentos de consolidação de um grupo interessado pela prática avaliativa e mobilizado pela necessidade de criar um espaço técnico e político destinado a discutir e aprofundar o tema avaliação, além de socializar saberes e experiência nesse campo. O grupo tem a missão de: *“Desenvolver e fortalecer cultura e práticas de avaliação de interesse público no Brasil, por meio da articulação, entre pessoas e organizações, da gestão do conhecimento, do aprimoramento profissional e da defesa da avaliação como ação política transformadora”*. As concepções primordiais que reforçam a orientação para a organização em rede foram: a rede como espaço de prática da liberdade; como espaço horizontal; como espaço sem fronteiras; como espaço de respeito às diferenças regionais e locais; e como espaço de acolhimento. (REDE BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO, 2007).

O Relatório de Planejamento Estratégico de 2003 da Rede Brasileira de Avaliação¹ traz como referência a indicação de certos *valores* que merecem destaque como uma rede a ser construída pelos profissionais em avaliação. São eles:

- A avaliação precisa ser compreendida como um processo de aprendizagem;
- A avaliação deve ser compreendida e realizada como prática de empoderamento das pessoas nela envolvidas;
- A avaliação precisa ser prática acessível a todos os que nela estão interessados;
- A avaliação precisa ser construída como instrumento de gestão estratégica;
- A avaliação terá maior sentido à medida que for compreendida e trabalhada como parte de cultura organizacional;
- A avaliação ganha com processos participativos;

¹ <http://www.avaliabrasil.gov.br>

- A avaliação precisa ser um processo gerador de informações confiáveis;
- A avaliação precisa cumprir papel de promover transparência na gestão;
- Avaliação precisa ser construída em ação política transformadora.

Esse discurso teórico não deixa de ser uma importante iniciativa do planejamento estratégico do grupo de avaliação que compõe essa Rede². Entretanto, a consolidação do mesmo requer predisposição à mudança, a construção de novos modelos de avaliação, políticas públicas de incentivo para a construção de padrões e normas para a avaliação e, principalmente, um fazer acadêmico comprometido com a formação desses novos profissionais.

A implementação dos princípios e padrões que norteiam a formação de um profissional no campo da avaliação também passa pelo cumprimento dos princípios éticos que qualificam as interações de todos os atores no qual: (a) o reconhecimento e a regulação da profissão de avaliador deixam muito a desejar; (b) uma sólida associação profissional de avaliadores está ainda por ser construída e (c) temos precária orientação prática para prestar esclarecimentos aos atores no processo avaliativo (SERPA, C. A.; FIRME, T. P; LETICHEVSKY, 2005, p.105-106).

A falta de definição de normas e padrões para a realização de meta-avaliação no âmbito nacional de alguma forma termina gerando conflitos na profissionalização dos avaliadores, assim como pode suscitar incoerências no processo avaliativo, comprometendo a legitimidade política e ética nos resultados. Partindo desse contexto, seguem alguns desafios a serem refletidos na tentativa de superá-los:

- Construção dos princípios nacionais de meta-avaliação em harmonia com padrões internacionais – essa construção pode ter como ponto de partida os padrões internacionais e agregar ou reformular, se necessário, princípios para a construção de uma matriz de referência.
- Parametrização - a construção de indicadores claros e precisos dos critérios de avaliação ou utilização da validação com base na triangulação dos dados, tendo como um dos objetivos minimizar a intersubjetivação presente na prática avaliativa. “*A subjetividade do observador de campo pode ser controlada mas não eliminada*”. (STAKE, 1983, p.7)

² Iniciativa da UNICEF no Brasil, da UNESCO, da Fundação Kellogg, do Instituto Fonte, do NEPOL, da Fundação ABRINQ, da Care Brasil, do Instituto Ayrton Senna, da CESGRANRIO, do IBRAD, da UFRJ e de Vitae.

- Integração da dimensão quantitativa e qualitativa da avaliação. “*Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis*”. (DEMO, 1986, 11). A dicotomia de a avaliação ser exclusivamente qualitativa ou quantitativa não cabe mais no cenário atual.
- Definição das competências necessárias do avaliador. “*O avaliador ou o meta-avaliador (avaliador de avaliações) deve ser um indivíduo capaz de realizar um trabalho científico altamente complexo, que pressupõe habilidades especialmente desenvolvidas*”. (VIANNA, 1997, p.13). As competências a serem desenvolvidas devem fazer parte da formação de um avaliador profissional e de suas experiências vinculadas às pesquisas educacionais ou institucionais.
- Definição do modelo teórico-metodológico que promova confiabilidade entre os pares internos e externos à instituição, inclusive com transparência e precisão dos instrumentos e procedimentos elaborados conforme os diferentes contextos sócio-culturais no qual o objeto avaliado faz parte.
- Co-participação dos sujeitos envolvidos (avaliadores e avaliados) no processo de avaliação. Segundo Demo (1986), são dimensões relevantes do fenômeno participativo que podem ser usados para avaliar a validade qualitativa de uma associação: a representatividade da liderança, a legitimidade, a participação de base e o planejamento participativo. (p.12)

É importante ressaltar que a discussão e pactuação coletiva desses princípios pelos sujeitos envolvidos não só fortalece a prática profissional dos avaliadores (profissionalização dos avaliadores) mas também permite um repensar teórico-metodológico (dimensão formativa do avaliador) sobre a própria prática da meta-avaliação e o objeto que está sendo avaliado, além de promover principalmente a predisposição à mudança através dos processos participativos e democráticos.

“*A avaliação pode ser um importante instrumento para o exercício da democracia*”. (DANNEMANN; FIRME; LETICHEVSKY, 2005, p.523). Para que isso ocorra, é necessário que a instituição esteja aberta à cultura de avaliação, interna e externa, através da meta-avaliação, com avaliadores profissionais como um caminho necessário de auto-reflexão que assegure a qualidade do próprio processo de avaliação, seja no próprio percurso ou na finalização dela, bem

como ofereça credibilidade aos seus resultados e recomendações para possíveis tomadas de decisão.

Reconhecer que a meta-avaliação é uma crítica permanente da própria avaliação no cenário institucional ou educacional é considerar essencial a predisposição dos sujeitos envolvidos ao processo de (auto)avaliação em busca do aprimoramento da própria ação avaliativa e dos fins a que se propõe. Nesse sentido, é importante ressaltar a importância da definição, *a priori*, de um encaminhamento teórico-metodológico e seus eixos fundamentais na construção de um conjunto de políticas e práticas de avaliação (consultar o espectro da avaliação em rede).

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UTOPIA OU REALIDADE

*“A Utopia está no horizonte.
Me aproximo dois passos.
Se distância dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais.
Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei
Para que serve a Utopia?
Serve para isso: para caminhar.”
(EDUARDO GALEANO; 1994)*

Para avaliar é necessário saber avaliar. A avaliação da aprendizagem envolve *a priori* a definição de um determinado modelo de educação e seus pressupostos teórico-metodológicos, que estão implícitos na prática docente. O modelo teórico de avaliação da aprendizagem apresenta, ou deveria apresentar, uma sintonia com o método de ensino porque a depender da abordagem mudam-se a concepção da natureza do conhecimento e as finalidades educacionais. Nesse sentido, a opção por um modelo de avaliação da aprendizagem implica, necessariamente, a construção do significado da avaliação da aprendizagem vinculado a determinados condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade.

3.1 AS QUATRO GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO

Quanto à compreensão da natureza da avaliação, ela pode estar pautada em diferentes tendências e momentos sócio-históricos. O modo como o avaliador seleciona o modelo teórico de avaliação, os instrumentos, define os procedimentos, elabora os critérios de correção e divulgação os resultados etc. denuncia a geração na qual ele estabelece raízes ideológicas. Para os autores Guba & Lincoln (1989), a avaliação passou por quatro fases de evolução de conceitos: mensuração, descrição, julgamento e negociação (p.21-49).

A primeira geração da avaliação era associada à medição e teve fortes influências da ascensão das Ciências Sociais com John Stuart Mill³, em 1843, e, em seguida, fortalecida com a Teoria Evolucionista de Charles Darwin⁴. Essa “*aproximação das ciências*” ao estudo de fenômenos humanos/sociais teve muitas contribuições do campo da Psicologia com estudos realizados na área da *psicometria*⁵. Por exemplo, o psicólogo Alfred Binet contribuiu elaborando testes com técnicas psicométricas de medição. Utilizava-se um conjunto de testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e desempenho dos indivíduos, classificando-os conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões.

Os testes de QI (quociente de inteligência), considerados “*técnicas novas de medida*”, foram amplamente utilizados nas escolas americanas, no final do século XIX e início do século XX. A finalidade principal da escola era ensinar/transmitir conhecimento; utilizavam-se essencialmente testes de memória, principalmente oral, um aluno de cada vez, com objetivo de medir se ele memorizou o que o professor ensinou. Em 1914, os testes de QI foram utilizados para selecionar o pessoal (líderes militares) para compor o grupo alfa do exército americano para a primeira Guerra Mundial com, aproximadamente, 2 milhões de homens. A aplicação dessas técnicas de medidas para seleção de pessoal fortaleceu o interesse das empresas e indústrias em otimizar a produção de bens e serviços, proporcionando, na década de 20, investimentos pesados nessa área de pesquisa. Esse foi outro grande fator contextual para a consolidação dessa geração de avaliação. “*Todas estas influências culminaram em uma proliferação extraordinária de testes nas escolas durante 1920 a 1930*”. (GUBA & LINCOLN, 1989, p.26).

O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações do mundo social, mediante instrumentos objetivos, fazem parte do paradigma positivista que surgiu na metade do século XIX, com Augusto Comte (1798-1857), e que contribuiu de forma significativa na condução do trabalho científico. O pensamento positivista considera o conhecimento do mundo à

³ Filósofo e economista, produziu, com seu Sistema de Lógica, um dos clássicos da metodologia científica, apresentando a sua teoria da explicação causal na definição da natureza psicológica e social das ações humanas.

⁴ Neto de Erasmo Darwin, Charles não concordava com a idéia do avô de que havia uma força propulsora interna, em cada organismo, conduzindo-o a formas mais elevadas e perfeitas. Para Charles, havia outro mecanismo de evolução biológica, onde os organismos evoluíam mediante o mecanismo da competição, seja pelo alimento; ou pela conquista das fêmeas de sua espécie; ou na busca pela sobrevivência. Aqueles que apresentam variações favoráveis sobrevivem e reproduzem as suas qualidades, enquanto aqueles portadores de variações desfavoráveis perecem (MASON, 1964, p.342).

⁵ Segundo Ferreira (1999), é o campo da Psicologia responsável pela medida da duração e da intensidade de processos mentais, por meio de métodos padronizados. (p.1661)

luz da ciência e da tecnologia com ênfase na experimentação e observação empírica. *“Um dos elementos principais no processo de quantificação dos fatos sociais foi o emprego do termo variável. A variável permitiu não só medir as relações entre os fenômenos, mas também testar hipóteses e estabelecer generalizações.”*. (TRIVIÑOS, 1987, p.38). Essas idéias demarcaram a primeira geração da avaliação, cuja ênfase está na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.

Desta forma, compreende-se que os dados de desempenho, medidos por instrumentos padronizados, tentavam expressar generalizações com objetividade e precisão; entretanto, a análise quantitativa dos objetos ou fenômenos educacionais não restringe apenas ao observável e ao quantificável. É relevante considerar a complexidade dos programas e políticas educacionais, os atores sociais e a dinâmica do contexto cultural.

A segunda geração da avaliação - alcance por objetivo focado na perspectiva da avaliação descritiva - surge pós a primeira Guerra Mundial quando novas pesquisas são incentivadas pelo governo com ênfase na necessidade da revisão do currículo escolar e na busca da melhoria no desempenho escolar. Os objetivos educacionais precisavam ser avaliados constantemente pela escola e pelo sistema educacional com a finalidade de identificar se a escola estava conseguindo de forma eficiente atender os objetivos que eram definidos pela necessidade da economia e, portanto, do mercado. É nesse contexto que surge a avaliação com total preocupação com os resultados (produto), com o grau de cumprimento dos objetivos previamente planejados para o programa e com a análise do custo-benefício. (GUBA & LINCOLN, 1989, p.27-28).

O pesquisador Ralph W. Tyler (membro do departamento de Pesquisa Educacional da Universidade do Estado de Ohio) contribuiu no desenvolvimento de testes que mediram se os estudantes aprenderam o que seu professor o tinha ensinado. A finalidade da pesquisa educacional realizada por Tyler, em 1942, era aprimorar os currículos escolares norte-americanos. Com essa pesquisa, Tyler ficou conhecido como sendo o responsável em divulgar a expressão “avaliação educacional” em todo mundo.

Na década de 70, surge uma nova perspectiva de enfoque na pesquisa em ciências sociais privilegiando a possibilidade de interpretações das realidades estudadas. A fenomenologia de Husserl teve grande influência na elaboração do currículo escolar construído com a participação do estudante com outros atores sociais, considerando o contexto no qual o estudante faz parte. “O

contexto cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade.” (TRIVIÑOS, 1987, p.48). Nesta perspectiva, a avaliação passa a ter influência das idéias, opiniões e posições ideológicas dos avaliadores na tentativa de interpretar os fatos. É nesse contexto que surge a avaliação qualitativa do conhecimento centrado no sujeito com base em juízos subjetivos, características significativas para o surgimento da terceira geração de avaliação.

Para Guba e Lincoln (1989), a terceira geração não nega a segunda, ela acrescenta a dimensão do julgamento e enfatiza a necessidade de um especialista em avaliação. “*A descrição e o julgamento são essenciais – são dois atos básicos da avaliação.*” (p.29); entretanto, a avaliação realizada pelo professor não é a mesma realizada pelo especialista em avaliação. O especialista em avaliação descreve os objetivos, as aptidões, o ambiente, os resultados, julga-os e os classifica conforme o mérito (p.29-31).

O pesquisador Michael Scriven, em 1967, expõe uma série de problemas que não tinham sido tratados adequadamente nas gerações anteriores, impulsionando o surgimento de novos modelos de avaliação, dentre eles: 1) sinalização clara dos objetivos, os problemas, acertos, insucessos, a performance dos sujeitos avaliados e os resultados obtidos; 2) o que fazer com os resultados obtidos pelo avaliador; 3) a definição dos padrões de julgamento era livre, conforme os interesses da instituição educacional, e 4) a necessidade de um especialista em avaliação com o papel de juiz. “*Se há um julgamento, deve haver um juiz.*” (GUBA & LINCOLN, 1989, p.30).

Seguem alguns exemplos de autores que estão pautados, teoricamente, na terceira geração de avaliação e que são constantemente utilizados nas discussões sobre avaliação, dentre eles: Cipriano Luckesi, Philippe Perrenoud e Heraldo Vianna.

Para Luckesi (2001), “*a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão*” (p.33) e acrescenta que a avaliação apresenta três características fundamentais: em primeiro lugar, é um *juízo de valor*, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos *caracteres relevantes da realidade* (do objeto da avaliação). Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma *tomada de decisão*, é o componente que coloca mais poder na mão do professor (p.33-34).

Para Perrenoud (1999a), a avaliação escolar continua sendo um processo tradicionalmente associado à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho. Para o autor:

A avaliação é sempre muito mais do que uma medida. É uma representação, construída por alguém, **do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo** [...]. Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento (p.57, grifo nosso).

Para Vianna (1997), a relação de avaliação e medida, como expressões freqüentemente intercambiadas e usadas, é importante no contexto da avaliação educacional, pois a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor. Segundo esse autor, a avaliação educacional

[...] decorre de um esforço sistemático para definição de critérios, em função dos quais se coletam informações precisas para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Avaliar é, assim, emitir um **julgamento de valor** sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, mas não exclusivamente, em dados quantitativos (p.11, grifo nosso).

Vianna (2003) acrescenta que a avaliação educacional deve ser um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises para que a sociedade (interna e externa) acompanhe e avalie o trabalho, julgando o seu mérito e utilizando os resultados como potencializadores para possíveis tomadas de decisão (p.27). Contudo, esses conceitos têm em comum a ênfase na avaliação da aprendizagem com predominância do julgamento de valores e a valorização da construção individual do conhecimento.

Na década de 90, surge a quarta geração, potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, que valoriza o diálogo e possibilita a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. Essa geração envolve uma visão crítica do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial, na tentativa de integrar as dimensões técnicas, políticas, sócio-culturais e contextuais. A avaliação é caracterizada como aquela que tem por objetivos:

- a) promover a negociação entre avaliadores e avaliados, envolvendo os diversos interesses e temas entre os grupos;

- b) viabilizar uma agenda de negociação com intuito de pactuar as decisões, apreciações e acordos coletivos;
- c) obter informações, quantitativas e qualitativas, e adotar estratégias que subsidiem a negociação, e
- d) utilizar as informações via avaliação de forma negociada, promovendo a discussão de questões significativas do processo com vista à melhor aprendizagem de todos os envolvidos. (GUBA & LINCOLN, 1989, p.42).

Considerando que o conhecimento se dará de forma coletiva e negociada, a avaliação passa a ser compreendida como sendo um ato de confrontação entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação de forma, também negociada e pactuada coletivamente. O avaliador deixa de ser um instrumento de medida, uma máquina de dar notas, e torna-se um ator em um processo de comunicação social. A avaliação escolar é um ato de comunicação que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas coletivamente em uma dinâmica de negociação

A avaliação educativa, a serviço de quem aprende é uma perspectiva de avaliação formativa, também defendida por Álvaro Méndez (2002). Ele parte do princípio que avaliamos para conhecer e não para qualificar. O autor destaca a dimensão do diálogo na avaliação formativa como mola propulsora para a construção do conhecimento, pois, além de educativa, coloca quem aprende e quem ensina numa relação direta e dialética com o conhecimento (p.85).

A quarta geração da avaliação “negociação” coloca o diálogo como método de ensino, onde o educador e os aprendizes se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento e co-responsáveis pelo acordo e pactuação das práticas avaliativas. Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, onde a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade. Nesse sentido, a prática educativa tem uma relação direta com a realidade do aprendiz, o conteúdo de ensino é visto como “temas geradores” que são extraídos da problematização da prática de vida cotidiana dos aprendizes.

Resumidamente, segue as principais características das quatro gerações da avaliação e algumas implicações na prática educativa.

Geração		Características da geração	Prática educativa
1ª	Mensuração	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mensuração do desempenho; ▪ a geração da medida; ▪ o papel do avaliador era técnico, ele aplicava instrumentos de medida; ▪ ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ▪ classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ▪ ênfase na memorização; ▪ educador detentor e transmissor do conhecimento; ▪ ênfase na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
2ª	Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados; ▪ surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ▪ visa a melhoria do currículo escolar; ▪ ênfase no resultado (produto).
3ª	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ julgamento de valor como elemento essencial; ▪ não nega a geração anterior, complementa; ▪ ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o avaliador passa a ter o papel de juiz; ▪ reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ▪ ênfase na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar.
4ª	Negociação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o diálogo coletivo é a essência da negociação; ▪ negociação entre avaliadores e avaliados; ▪ ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; ▪ os critérios de correção são pactuados coletivamente; ▪ co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ▪ visa a melhoria da aprendizagem; ▪ a avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista.

Quadro 2 – As quatro gerações da avaliação

Fonte: Guba e Lincoln (1989, p.22-42).

Com base nas principais características de cada geração observa-se uma evolução de conceitos que vai envolvendo, gradativamente, novos elementos ou até mesmo redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação da aprendizagem na busca do aprimoramento da própria práxis avaliativa e suas finalidades educacionais. As características específicas de cada geração estão associadas a momentos sócio, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que fazem parte de um processo dinâmico e em permanente transformação, compondo elementos essenciais da própria natureza da avaliação.

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: (DES)CONECTADA COM ENSINO-APRENDIZAGEM

As práticas avaliativas utilizadas no processo educativo que, supostamente, ajudam o aprendiz a aprender estão pautadas em duas lógicas, que podem coexistir, cada qual desempenhando a sua função. A primeira são as práticas que apóiam o aprimoramento da aprendizagem e sua emancipação; ela pode ser constituída pelas avaliações - inicial e formativa - e a segunda justifica a certificação da aprendizagem promovendo a seleção e a criação de hierarquias de excelência, sendo constituída pela avaliação - final ou somativa. (PERRENOUD, 1999a, p. 51-102; AFONSO, 2000, p.15-51; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.55-89).

A avaliação inicial ou diagnóstica não é uma atividade didática para, simplesmente, conhecer as expectativas dos aprendizes em relação ao curso. A avaliação inicial faz um diagnóstico do saber prévio do aprendiz, isto é, recolhe um conjunto de informações relevantes sobre o aprendiz e sobre o que ele já sabe a respeito do conteúdo naquele momento, envolvendo, inclusive, informações sobre o contexto sociocultural no qual ele faz parte. As informações obtidas servirão como ponto de partida para contribuir com a organização de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas durante o processo educativo, visando atender às necessidades individuais e coletivas do grupo.

À luz dessas idéias surgem alguns questionamentos: quais instrumentos e estratégias devem ser utilizados na avaliação diagnóstica? Os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica podem influenciar na seleção e organização dos conteúdos, assim como nas ações planejadas? Como colocar em prática os diferentes interesses da instituição de ensino superior que estão em jogo e as ideologias que nela se encontram com as diferentes expectativas dos aprendizes? É possível pensar em um planejamento participativo na prática avaliativa envolvendo gestores, educadores e aprendizes?

A avaliação inicial ou diagnóstica nem sempre faz parte da prática educativa, principalmente se ela estiver atrelada a pressupostos de uma pedagogia liberal, onde os conteúdos de ensino são considerados os conhecimentos e valores sociais universais acumulados pelas gerações, transmitidos pelo educador na forma de verdade e organizados racionalmente, sem nenhuma relação com o cotidiano do aprendiz, suas expectativas e muito menos com a relação

social. Entretanto, se esse tipo de avaliação for realizada, ainda assim deve-se adentrar nas reais finalidades da mesma, pois elas podem apresentar resultados que, a depender dos instrumentos e procedimentos utilizados, não tragam contribuições efetivas que traduzam uma co-participação no (re)planejamento das ações.

Considera-se que a prática da avaliação inicial ou diagnóstica esteja pautada numa “perspectiva construtivista” com tendência voltada para a pedagógica crítico-social dos conteúdos, onde existe uma preocupação histórico-crítica dos conteúdos e os aprendizes passam a ser sujeitos responsáveis pela transformação e democratização da sociedade em que vive. Nesse contexto, os resultados da avaliação diagnóstica podem trazer elementos significativos para o (re)planejamento das ações a favor da construção do conhecimento e, neste momento, dar-se-á início ao processo de avaliação e co-participação no (re)planejamento das ações. Esse movimento democrático pode potencializar um ambiente co-responsável e favorável para futuros acordos coletivos sobre o próprio processo de avaliação, por exemplo, a construção e negociação dos indicadores quantitativos e qualitativos para o desenvolvimento das atividades e suas finalidades.

Outro aspecto fundamental na realização de uma avaliação diagnóstica com implicações na co-participação dos aprendizes no (re)planejamento das ações é a possibilidade de iniciar um processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa onde o aprendiz se perceba co-responsável pelo percurso teórico-metodológico da construção do conhecimento. Nesse cenário, a avaliação formativa passa a ser compreendida por um conjunto de atividades múltiplas que permitem acompanhar todo o processo educativo e sua evolução, com finalidade de melhorar a aprendizagem e aprimorando, inclusive, a própria prática avaliativa.

Para Perrenoud (1999a), a avaliação formativa é uma possibilidade de ruptura, pautada numa pedagogia diferenciada, com atividades em torno de situações-problema com percursos individualizados (p.87-102). Nessa perspectiva, as práticas avaliativas se diluem no fluxo do trabalho cotidiano em aula e o educador acompanha mais metodicamente os aprendizes e o processo de aprendizagem de cada um, de forma interativa e constante, de maneira a ajustar suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Afonso (2000) concorda com Perrenoud sobre formas de avaliação ou *juízo* de excelência que levam à promoção ou à estigmatização dos aprendizes, justificando a sua

distribuição diferencial na hierarquia escolar, e acrescenta que a relação educador-aprendiz, enquanto relação avaliador-avaliado, tem como base as relações de poder, uma vez que a avaliação é compulsória, unilateral e tem conseqüências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos aprendizes. Em relação à avaliação formativa, o autor chama a atenção sobre a explicitação ou clarificação dos critérios de avaliação, sob pena dessa modalidade de avaliação funcionar como controle constante sobre os aprendizes em forma de *pedagogia invisível* e causar prejuízos ao processo de aprendizagem, sobretudo dos aprendizes dos grupos e classes sociais mais vulneráveis. (p.15-51).

Outro ponto comum de discussão desses dois autores é a relação de poder na avaliação da aprendizagem. Para Perrenoud (1999a), “a avaliação deve ser concebida como um jogo estratégico entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos.” (p.57). Afonso (2000) complementa que o ato de “avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes.” (p.22-23). Sobre esse aspecto é possível indagar se a relação de poder não restringe apenas ao jogo de interesses entre as partes com a intenção de manter uma hierarquia de saber, mas também quando o educador não coloca em sintonia o modelo de ensino-aprendizagem com o modelo de avaliação. Assim sendo, ele cria uma situação injusta e, possivelmente, utópica em relação à concretude da avaliação formativa dos sujeitos envolvidos, comprometendo, inclusive, a realização da auto-avaliação como parâmetro de melhoria ou auto-superação, passando a fortalecer a intenção de reprodução das classes sociais.

A auto-avaliação faz parte do processo de avaliação da aprendizagem. Na auto-avaliação, o sujeito percebe as suas ações e condutas, compara com os critérios negociados e, em seguida, o sujeito reflete, analisa e constrói progressivamente um modelo que servirá como um referencial em busca de uma progressão ou melhor desempenho. A auto-avaliação pode ser compreendida como um elemento constitutivo e regulador da própria ação. O sujeito passa a ter mais consciência da importância do seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva.

A atividade de aprendizagem que promove a auto-avaliação pode ocorrer na tentativa de envolver os aprendizes como co-responsáveis pelo processo de regulação de suas aprendizagens no próprio percurso da ação. Para Hadji (2001), o primado da auto-avaliação não é, na verdade, senão a expressão de uma dupla vontade: a primeira, de privilegiar a regulação da ação de

aprendizagem em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectiva dinâmica e pedagógica), ou seja, o aprendiz, a partir de um modelo ideal ou de um sistema de normas, estabelece um mapa de estudos ou uma lista de verificação potencializando o auto-controle de suas ações. A segunda vontade está associada ao desenvolvimento de atividades de metacognição, ou seja, a auto-avaliação possibilita que o aprendiz, a partir do processo mental interno, tome consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva e potencialize cada vez mais a (auto)regulação das suas aprendizagens. A tomada de consciência é um elemento essencial na construção da metacognição, pois constitui-se na utilização do modelo de referência e a comparação das atividades realizadas com os objetivos propostos, permitindo conseqüentemente explorar mais recursos e conhecimentos. E o autor ainda destaca que a auto-avaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro (p.101-107).

O fato da auto-avaliação ser compreendida como um procedimento fundamental para a avaliação formativa não garante a qualidade dessa formação, e muito menos garante que a avaliação se torne mais ou menos formativa. Mais uma vez, os tipos de instrumentos e procedimentos contribuem na efetiva aplicação da avaliação formativa. Ou seja, existem fatores que interferem no desenvolvimento da atividade de auto-avaliação e, conseqüentemente, na implicação dos seus resultados, dentre eles:

- a) a construção coletiva de um conjunto de parâmetros ou critérios de auto-regulação e auto-controle a serem aplicados como balizador ou regulador de uma subjetivação, às vezes predominante nesse tipo de atividade;
- b) o instrumento utilizado deve permitir uma análise quantitativa e qualitativa do desempenho e proporcionar um resultado que favoreça uma auto-regulação a favor da aprendizagem; e
- c) as atividades de auto-avaliação precisam ocorrer durante toda a trajetória de curso, não apenas ao final do mesmo, pois ele perde a característica fundamental de contribuir com o processo de formação do aprendiz e passa a ser um momento administrativo-burocrático.

A avaliação da aprendizagem na educação superior é essencial para o aprimoramento da gestão do conhecimento, seja por parte do avaliador, do avaliado e pela instituição superior, se for pensada à luz da avaliação formativa. *“A avaliação é uma excelente oportunidade para quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas idéias,*

suas razões, seus saberes (...) aflorem as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.15). A prática avaliativa expõe, necessariamente, uma determinada orientação política de regulação/desregulação que impulsionam processos de controle e mudanças sociais. Os motivos que justificam esse controle estão estreitamente relacionados com a natureza e com os objetivos políticos-econômicos-educacionais da instituição de ensino superior.

As políticas de ensino superior para a sociedade do século XXI envolvem três objetivos: a pesquisa, a cultura e a formação de professores. *“Na dinâmica dos sistemas universitários, elas podem parecer difíceis de conciliar, e mesmo contraditórias.”* (BLONDEL, 2005, p. 188). A organização dos conteúdos do ensino universitário e as diferentes etapas do curso devem contemplar a missão de pesquisas científicas e, ao mesmo tempo, a missão da qualificação profissional para atender a necessidade do mercado de trabalho, mediante a formação profissional, cada vez mais qualificada e especializada. Outro problema de compatibilidade de objetivos é decorrente de algumas parcerias entre universidade e indústria em matéria de produção de ciência, interferindo diretamente na definição das práticas de ensino e na formação de profissionais em determinadas áreas de conhecimento. O problema complica-se quando se confronta a lógica da educação superior que visa *“não apenas a missão educacional, mas também, ou principalmente, a missão cultural, que inclui a pesquisa fundamental, não-rentável em termos econômicos, mas essencial ao desenvolvimento humano”* (BLONDEL, 2005, p.189) com a lógica do mercado aplicada à oferta de formação ligada à teoria do capital humano.

Alguns fundamentos de uma avaliação adequada ao ensino superior nos tempos atuais são apresentados por Gil (2007) com o intuito de orientar os educadores universitários na sua prática avaliativa, a saber:

- a) a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem, portanto, o método de coleta e análise de dados deve possibilitar a melhoria da aprendizagem;
- b) a avaliação vincula-se diretamente aos objetivos planejados da aprendizagem;
- c) a avaliação deve ser contínua, permitindo acompanhar se os objetivos foram alcançados e fornecendo feedback constante;
- d) a avaliação deve ser objetiva, considerando o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado, coletada a partir de instrumentos adequados;

- e) a avaliação deve abranger os diversos domínios da aprendizagem, envolvendo, inclusive, as áreas psicomotora e socioafetiva; e
- f) a avaliação deve envolver também o julgamento dos alunos em relação ao seu desempenho, comparando-o com o dos demais (p. 106-109).

Apesar de servirem como ponto de partida para uma reflexão sobre a avaliação no ensino superior, é importante destacar que esses fundamentos não contemplam a dimensão da comunicação interativa entre os pares da avaliação, assim como não envolvem a dimensão na negociação “diálogo”, muito menos a pactuação dos indicadores de correção e (auto)avaliação, divulgação dos resultados e a importância da tomada de decisão em relação aos resultados obtidos. Resumidamente, esses fundamentos apresentados por Gil se aproximam da terceira geração da avaliação, enfatizando a importância do *julgamento* das ações apresentado por Guba & Lincoln.

Um dos fatores que podem contribuir na utopia da avaliação formativa na educação superior não é, necessariamente, a definição do tipo dos instrumentos e, sim, das estratégias e procedimentos a eles associados, pois os mesmos estão atrelados a um jogo de interesses que às vezes são contraditórios. Se, por um lado, a avaliação formativa na educação superior contribui, teoricamente, com a construção dialética do conhecimento, por outro promove uma tensão no campo ideológico, político, ético e metodológico quanto a sua implementação, pois na prática os processos de conciliar os diferentes interesses institucionais com a necessidade do mercado e sua certificação nem sempre caminham na mesma direção.

Para Perrenoud e Luckesi, a avaliação da aprendizagem ainda se encontra num modelo classificatório, controlador e repressor, com intuito de verificar e medir o conhecimento explícito e implícito do aprendiz, numa ação autoritário e massificado. A avaliação continua numa perspectiva tradicionalmente associado à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho, possibilitando a continuidade do processo de exclusão social. Segundo os autores, para que a avaliação escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético, terá de se situar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação (PERRENOUD, 1999a, p. 11-15; LUCKESI, 2001, p.33-42).

Para Moretto (2002), existem alguns princípios que sustentam o pensamento em que a avaliação é vista como mais um momento privilegiado da construção do conhecimento. São eles:

- A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.
- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.
- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.
- A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. (p.96).

Pensar a avaliação da aprendizagem com base nesses princípios é colocar no centro da discussão as políticas e práticas da avaliação e o modelo epistemológico que a sustenta. É ter consciência política e ética sobre: qual é o modelo de avaliação da aprendizagem mais adequado? Quais conteúdos devem ser avaliados? Quais instrumentos e estratégias deverão ser utilizados? Os instrumentos dão conta do universo simbólico construído pelos aprendizes? Quais conteúdos devem ser priorizados? Que tomada de decisão será feita em função dessa avaliação?

A avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Pensar avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem já se caracteriza, por si, uma contradição da prática educativa; por exemplo, é trabalhar um tema à luz da contextualização histórica e social, através de aulas dialógicas, e concretizar a avaliação em um momento único e isolado no final da unidade ou curso, dando preferências ao processo de memorização de fatos ou conceitos. É importante ressaltar que a avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem não inviabiliza a questão pedagógica, mas coloca em cheque a concretude das discussões teóricas sobre os princípios da construção do conhecimento e a possibilidade da transformação da realidade e, sobretudo, expõe o conflito de interesses entre avaliador e avaliado e o poder de decisão nos encaminhamentos futuros.

O modo como o educador realiza seu trabalho, seleciona as estratégias de ensino, organiza o conteúdo, utiliza os instrumentos e técnicas de avaliação, assim como estabelece as reações com os aprendizes e o modo como estabelece relação do conhecimento com o contexto histórico

e social, seja na proposta educacional presencial ou a distância, tais condições possuem implicações didáticas que, por sua vez, estarão associadas a determinadas tendências pedagógicas e funções sociais. Para que o educador possa adotar uma prática docente conseqüente e consciente, de perceber o sentido mais amplo de suas ações e de explicitar suas convicções, faz-se necessário que ele perceba e compreenda, dentro de um encaminhamento político e decisório, as idéias centrais que norteiam a sua prática docente e para que e a quem eles servem.

3.3 CERTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO: “MEDIDA OBJETIVA” DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

A avaliação certificadora é um procedimento que faz parte da avaliação da aprendizagem, geralmente confiada aos docentes, à luz dos interesses institucionais e de uma exigência estabelecida pelo sistema educacional e, em certa medida, do mercado de trabalho. A avaliação certificadora tenta dar conta de um processo de formação, através de uma prática pautada no princípio cumulativo dos conteúdos, característica predominante de uma avaliação final ou somativa. A avaliação final *ou* somativa refere-se ao processo de verificação dos diferentes níveis de aprendizagem alcançados por cada aprendiz em uma atividade final da disciplina, curso ou programa com o objetivo de certificar o aprendiz em uma área específica do conhecimento ou se ele exercerá uma determinada função profissional.

As razões que levam o processo de certificação da formação parecem caminhar em sentidos contrários. De um lado, o princípio de avaliar para conhecer e avaliar para aprender, ou seja, a avaliação formativa e aprendizagem são dimensões integradas à prática educativa pautada em pressupostos de que: “*avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender [...]. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobertas.*” (ÁLVARO MÉNDEZ, 2002, p.63). Em contrapartida, os instrumentos e procedimentos geralmente utilizados no processo de certificação vão de encontro aos pressupostos da avaliação formativa, privilegiando uma prática de avaliação final ou somativa. Para Perrenoud (1999a), “*uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido*

[...] a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico.” (p.13).

A lógica da avaliação certificadora parece não dar conta da complexidade da avaliação da aprendizagem, na perspectiva formativa, pois privilegia princípios da avaliação cumulativa (avaliação final ou somativa). Nesse sentido, a avaliação certificadora parece buscar uma medida objetiva em relação à formação do aprendiz, comparando os objetivos planejados e os resultados alcançados com base em um modelo ideal, construído com base em um modelo social dominante, no qual as políticas e práticas de avaliação são voltadas para a classificação e seleção, justificadas por um processo de certificação em função da necessidade da lógica de mercado.

Na avaliação certificadora, a sociedade se envolve. O avaliador expede um certificado social, o que acarreta uma tripla exigência: ter certeza de que o produto ao qual se concede o certificado possui as qualidades intrínsecas que se pode esperar dele; ter certeza, conseqüentemente, de que a avaliação não é dependente demais do contexto, fator de acasos; ter certeza, enfim, de que as condições de “certificação” eram justas, isto é, de que todos os “produtos” tinham as mesmas chances. (HADJI, 2001, p.115-116).

A avaliação como mecanismo certificador *“contribui de tal forma para a socialização dos indivíduos que estes não apenas aceitam ser objeto de avaliação como acabam por desejá-lo.”* (AFONSO, 2000, p. 23), e o educador como representante dos modelos sociais e saberes universais em nome dos interesses da sociedade *“deve garantir a todos os alunos um ‘igualdade de partida’ e ‘oportunidade reais’ para que estes revelem as suas capacidades.”* (Idem, p.34). A depender do modelo de avaliação adotado pelo educador é possível utilizar um conjunto de instrumentos e procedimentos que possam minimizar as diferenças em relação à capacidade intelectual e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos aprendizes.

Nesse contexto de incongruências, surge um fator a ser destacado: a “medida objetiva” da construção do conhecimento, ou seja, a objetivação quantitativa da avaliação. Essa premissa não é a tentativa de retomar o ato de avaliação como um ato de mensuração, mas é trazer à tona a dimensão da subjetividade no processo da avaliação formativa e suas possíveis tensões e evidenciar a importância da avaliação quantitativa em sintonia com a avaliação qualitativa do conhecimento.

Hadji (2001) apresenta três hipóteses em relação à pretensão da objetividade quantitativa: a primeira, a avaliação é um ato sincrético essencialmente (e com razão) baseado na intuição do avaliador – a avaliação contém vieses provenientes do sujeito avaliador e das expectativas do

objeto avaliado, assim como a escolha dos objetivos avaliados, a definição dos critérios e dos parâmetros de êxito. A segunda hipótese, a avaliação é um ato que tem mais a função de explicar do que de descrever – a importância e o papel dos indicadores como referência do referente ao referido, das expectativas à realidade, do existente ao desejado. A terceira, avaliar é fazer agir a descontinuidade dos valores, não a continuidade das cifras – deixar de priorizar a qualidade com referência a um valor (p. 51-60).

Nessa perspectiva, surge o questionamento: como utilizar uma medida objetiva na avaliação certificadora que permita a mesma oportunidade para todos? Ou seja, como utilizar instrumentos e procedimentos objetivos se a própria ação da avaliação da aprendizagem envolve um sistema complexo de interpretação, onde o avaliador manifesta uma dose de subjetivação?

Uma possibilidade é a co-participação dos aprendizes no planejamento da prática avaliativa, que vai desde a definição dos temas geradores a serem trabalhados e avaliados, os instrumentos, procedimentos, prazos, pontuação e conciliação dos interesses entre os sujeitos da ação (coordenador pedagógico, educadores e aprendizes), em comum acordo com a legislação vigente sobre a avaliação da aprendizagem, e os interesses da instituição de educação. Nesse sentido, a construção do significado da avaliação da aprendizagem pressupõe dos sujeitos envolvidos um enfoque crítico da educação e do seu papel político e social.

Outra possibilidade é a parametrização dos indicadores de correção, ou seja, a construção de indicadores claros e precisos dos critérios de correção, seja para as atividades individuais e coletivas, assim como para a realização da (auto)avaliação. Esses indicadores devem ser construídos com a participação, interação e pactuação de todos os sujeitos da ação em prol de uma efetiva gestão na construção do conhecimento.

Contudo, observa-se que a certificação da formação não garante que o processo de aprendizagem esteja integrado com o processo de avaliação formativa; entretanto, antes de repensar um conjunto de políticas e práticas da avaliação certificado em consonância com a avaliação formativa, é necessário refletir: Qual é a finalidade da certificação? A quem ela atende? É possível pensar em uma abordagem que utilize instrumentos e procedimentos que contemplem uma avaliação quantitativa com referência qualitativa? É possível uma avaliação certificadora que concilie o desenvolvimento intelectual, profissional e social do aprendiz?

3.4 FEEDBACK PROCESSUAL E A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A idéia de *feedback* (retroalimentação) está relacionada à capacidade de auto-regulação e controle aplicado ao sistema de comunicação e a teoria da informação à luz de um enfoque estatístico. Consiste basicamente em “*realimentar o sistema com as informações sobre o próprio desempenho realizado a fim de compensar os desvios em relação ao desempenho desejado.*” (WIENER 1984, p.24). Assim, nas máquinas controladas por *feedback* é indispensável a existência de um ou mais detectores que desenvolvam a função de órgãos sensores, de forma que as informações coletadas possam ser controladas com o padrão de desempenho programada.

A palavra *Cibernética* em 1948 passou a ser considerada como uma nova ciência, através das pesquisas de Wiener, que visava a compreensão dos fenômenos naturais e artificiais através do estudo dos processos de comunicação e controle nos seres vivos, nas máquinas e nos processos sociais. Nesse sentido, a quantidade de informações e seus parâmetros estatísticos, vinculados a um esquema de probabilidade, estão associados aos modelos de sistema de comunicação e ao fluxo de algum tipo de veículo transmissor (fonte de informações) e ao receptor (destinatário) através de determinada rede (canal) de comunicação.

No que se refere mais especificamente às funções de processamento de informações, a *teoria da informação*, proposta por Shannon, é construída sobre conceitos como codificação e decodificação (sistema de sinais); armazenagem (capacidade de manter a informação); canal de comunicação (o desempenho do canal está associado a leis de acaso); ruído (fontes de perturbação que podem acarretar perdas na qualidade de um sinal) e, conseqüentemente, a mensagem. A natureza estatística da comunicação de mensagens utilizada no sistema de comunicação é compreendida por Wiener e Shannon como sendo um modelo estatisticamente definido.

Para Tenório (1998), a teoria da informação de Shannon é, em síntese, uma “*teoria de sinais*”, e ainda ressalta:

O que é informação para um sujeito, pode ser ruído para outro, já que a própria existência da informação é relativa a um código, a um sistema externo e arbitrário de referência, que pode não ser conhecido por quem recebe a mensagem. (p.68).

Á luz desse enfoque compreendemos que o sistema de comunicação requer algum conhecimento de probabilidade e o parâmetro estatístico “*deve dar indicação da medida relativa de incerteza para a ocorrência de cada mensagem particular, no conjunto da mensagem.*” (REZA, 1973, p.214). Assim, o desempenho desse sistema não pode ser descrito em sentido determinístico, já que são envolvidos no sistema aspectos da imprevisibilidade na medida quantitativa da informação, ou seja, “*não temos conhecimentos específico da mensagem que será transmitida a seguir.*” (REZA, 1973, p.213)

No campo educacional, o conceito de *feedback* como elemento essencial do sistema de comunicação pode ser compreendido como sendo a retroalimentação dos processos de ensino, aprendizagem e da própria avaliação a partir da comunicação constante de informações entre os sujeitos da ação educativa no próprio percurso da ação, podendo contribuir significativamente com o processo da avaliação formativa. Nesse contexto, a dimensão do *feedback* extrapola a dimensão do simples controle de informações, a favor dos mecanismos de compensação, que busca aproximar o padrão de desempenho realizado do esperado e passa a assumir a dimensão da negociação comunicativa visando o aprimoramento da própria ação e seus processos entre os sujeitos da ação.

Utilizaremos como ponto de partida para as nossas reflexões sobre *feedback* alguns questionamentos apresentados por Zabala (1998) sobre a “*informação do conhecimento dos processos e os resultados da aprendizagem num contexto escolar*” (p.210-211) e que foram adaptados para o nosso contexto, a saber:

- Sobre o que deve se informar? Sobre resultados, processo, necessidades, limitações, avanços.
- A quem devemos informar? Aos alunos individualmente, aos pequenos grupos, a turma, ao grupo de professores, a coordenação pedagógica .
- Para que servirá esta informação? Para ajudar, sancionar, selecionar, promover, negociar, transformar.
- Os informes têm que ser iguais para todos? Quer dizer, temos que informar sobre o mesmo e da mesma maneira independentemente dos destinatários desta informação e do uso que farão dela?

Uma das finalidades da avaliação da aprendizagem é criar condições para melhorias do processo de construção de competências dos aprendizes. Assim sendo, o *feedback* (realimentação) entre os sujeitos da ação avaliativa exerce uma importante função, pois o comunicado constante sobre o desempenho e todos os aspectos educativos a ele relacionado auxilia e orienta na busca de melhorias ainda no próprio percurso da ação. *Feedback* processual entre os sujeitos da ação não implica numa comunicação unilateral (do educador para o aprendiz), ao contrário, ele precisa ser interativo e comunicacional, pautado em estratégias de negociação e envolver todos os sujeitos da ação avaliativa (coordenador pedagógico, educador e aprendiz).

Mas há um aspecto de fundamental importância a ser considerado no *feedback*. Trata-se da qualidade das informações concedidas, pois quanto mais significativas mais contribuições e orientações ocorrerão, favorecendo a tomada de decisões, possibilitando a melhoria da construção do conhecimento e seu processo de gestão. Durante o percurso da aprendizagem, para o *feedback* ser considerado significativo ele precisa, necessariamente, envolver informações quantitativas e qualitativas, vinculados a critérios previamente definidos e pactuados pelo coletivo, levando em consideração o contexto sócio-cultural e os diferentes estilos de aprendizagem, por exemplo: informações contendo indicadores numéricos e comentários sobre o que poderia melhorar; sugestões de leituras complementares para ampliar ou aprofundar teoricamente as idéias; ampliação de prazos para entregar uma versão mais aprimorada da atividade; possibilidade para refazer a atividade conforme as anotações específicas no corpo do trabalho, mesmo aqueles que tenham obtido a nota necessária para aprovação (isso supõe uma nota igual ou superior a média exigida pela instituição de ensino). Além de apresentar outras informações que se façam necessárias sobre o ambiente de aprendizagem e o desempenho do aprendiz.

Nesse sentido, o *feedback* processual torna-se um grande aliado para a efetiva implementação da avaliação formativa. Como parte integradora e essencial desse processo de formação, será imprescindível a realização de múltiplas atividades com variedades de recursos e estratégias de avaliação durante todo do curso, com objetivo de atender os diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. “*Uma avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens.*” (PERRENOUD, 1999a, p.149). Na medida em que os alunos são submetidos a contínuas avaliações, conforme acordos negociados com a turma (conteúdo, tipo de atividade, estratégias, prazos de entrega, critérios de correção etc.), cria-se um sistema de *feedback* que possibilitará a tomada de decisão, fomentará o caráter

mais formativo da avaliação da aprendizagem, sem perder, inclusive, a função de (auto) regulação e controle da aprendizagem, tendo como foco central a melhoria desses processos.

Fornecer *feedback* processual nos cursos a distância é uma tarefa que exige do educador, antes de qualquer coisa, disponibilidade de tempo para acessar o ambiente virtual de aprendizagem, ler todas as mensagens dos alunos e suas contribuições nas discussões coletivas, ou seja, acompanhar todo o processo de construção das atividades individuais e coletivas para então realizar o *feedback*. Comunicar aos aprendizes sobre o seu processo de construção do conhecimento apenas no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso) não contribui com a avaliação formativa, pois ela se dá no processo e não no final do percurso. Essa estratégia de acompanhamento requer uma atenção quanto à quantidade de aprendiz por turma e do número de atividade semanalmente, pois um número excessivo de aprendizes e uma sobrecarga de atividades podem comprometer a qualidade e eficiência do *feedback* processual.

Em alguns momentos, a comunicação se dará na dimensão individual e, em outros, na dimensão coletiva. Para tanto, o educador precisará de um conjunto de indicadores de desempenho para acompanhar esses dois processos de construção (individual e coletivo) e utilizá-los como referências na construção dos comentários. É importante que o educador saiba quando e como as informações sobre o desempenho do aprendiz devem ser comunicadas (*e-mail* pessoal, postada no ambiente com acesso restrito ao aprendiz, no fórum, mensagem coletiva, mensagem para pequenos grupos etc.), todavia, eles precisam ser realizados durante o desenvolvimento das atividades e no final das mesmas durante todo o curso, ou seja, é indispensável que o comentário da atividade anterior não ultrapasse a finalização da atividade seguinte.

Do mesmo modo, a avaliação dos educadores pelos aprendizes e pela coordenação pedagógica não pode se limitar ao *feedback* no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso), pois dessa forma não estaria contribuindo com a prática avaliativa. Através do *feedback* processual, os educadores também podem obter informações acerca de seu desempenho, dos conteúdos trabalhados e avaliados, os instrumentos e procedimentos, as práticas avaliativas etc., resumidamente, informações que favoreçam a toma de decisão e aprimoramento das práticas avaliativas e seu processo de gestão ainda no próprio percurso da ação, caracterizando, assim, um movimento favorável à gestão formativa e participativa da avaliação.

Existe uma outra questão a ser refletida. Quando o *feedback* ocorre no final de uma etapa, além de descaracterizar a avaliação formativa, pode desfavorecer a continuidade do aprendiz no curso, pois o acompanhamento e a orientação processual oferecidos aos aprendizes durante o percurso da ação podem envolver orientações que potencializem competências necessárias à construção do conhecimento e contribuir, em certa medida, com a integração entre integrantes de trabalho em grupo, potencializar a auto-estima e, se possível, manter o entusiasmo, os ânimos e as motivações individuais e coletivas para continuarem o percurso da aprendizagem, frequentando o curso até a sua conclusão.

Contudo, um *feedback*, por si só, não garante o desenvolvimento da avaliação formativa; entretanto, um “*feedback* processual” coloca à disposição dos sujeitos envolvidos com a prática educativa informação sobre o processo de aprendizagem. Apesar do *feedback* não ser o único referencial de desempenho a ser considerado, ainda assim, quando cruzado com a auto-avaliação e outras informações (triangulação de informações), potencializa a auto-regulação de processos com base em modelos (individuais e coletivos de desempenho) que servirão para possíveis tomadas de decisão, ou redimensionamento da própria ação e seu processo de gestão.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UM NOVO LOCUS AVALIATIVO

A internet é um espaço de espaços onde o público e o privado, o local e o global, o material e o virtual coabitam, o que conduz à geração de novas sociabilidades e reorganização das sociabilidades tradicionais. Cabe a cada um usufruir desta nova dinâmica. (SILVA, 2001, p.159).

A emergência de uma sociedade global caracterizada pela interconectividade e seus diferentes níveis de comunicação, mediante o uso de mídias digitais e em rede, com recursos de voz, texto, imagens, sons, acesso à banco de dados etc., possibilita o surgimento de novos ambientes de aprendizagem, comunicação e, conseqüentemente, novas práticas avaliativas. Os novos espaços de “aulas” utilizados para o desenvolvimento de práticas avaliativas na EAD, principalmente nos ambientes virtuais de aprendizagem, traduzem-se como uma nova tendência de avaliação *on-line*, com recursos e procedimentos de acompanhamento específicos a essa modalidade. Entretanto, a EAD obrigatoriamente por lei utiliza-se de práticas avaliativas presenciais para complementar o processo avaliativo. Essas características avaliativas que integram práticas *on-line* e presenciais configuram-se em um novo “*locus*” avaliativo.

4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A evolução da Educação a Distância (EAD) tem acompanhado o avanço das tecnologias de informação e comunicação, bem como são influenciadas pelas novas teorias de aprendizagem, pelas políticas educacionais vigentes e suas implicações sócio-econômicas. A crescente utilização da EAD no contexto educacional brasileiro tem fomentado uma série de discussões e elaborações sobre possíveis indicadores de avaliação para a autorização e monitoramento de cursos nessa modalidade⁶, além de colocar em pauta uma reflexão sobre o compromisso político, ético e social

⁶ Portaria normativa nº 1 referente ao credenciamento, funcionamento de pólos e ciclos avaliativos dos cursos de graduação na modalidade presencial e a distância. Tem em vista o disposto da Lei nº 10.861, de 14/04/2004 e no art. 4º do Decreto 5.773, de 09/05/2006 (MEC, 2007)

das instituições de ensino superior credenciadas pela Secretaria de Ensino Superior/MEC para a realização de cursos na modalidade a distância. A compreensão atual de EAD para o MEC tem como base o Decreto nº. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o seguinte texto:

Art. 1º. Caracteriza-se a educação a distância como **modalidade educacional** na qual a mediação didático-pedagógica nos **processos de ensino e aprendizagem** ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (grifos nossos) (MEC, 2007)

O MEC conceitua EAD como uma modalidade educacional e enfatiza a mediação educativa com a utilização de tecnologias de informação e comunicação entre os sujeitos, um avanço bastante significativo em relação ao conceito anterior do MEC (Art.1º do decreto nº. 2.494, de 10/02/98, já revogado), que apresentava a EAD como sendo “*uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação*” (grifos nossos). Isso é um reflexo de um processo de mudança nas políticas públicas educacionais a favor do aprimoramento de práticas educativas.

A utilização das múltiplas tecnologias de informação e comunicação, principalmente as digitais e em rede, na prática educacional têm possibilitado, em certa medida, um repensar sobre as estratégias e metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, e esse movimento tem de alguma forma contribuído na elaboração de políticas públicas. Por exemplo, o MEC, através da portaria nº 2.253 de 18/10/01, permite que 20% das disciplinas regulares das instituições de ensino superior possam ser ofertadas na modalidade a distância. Certamente, essa flexibilidade na proposta curricular é um movimento a favor de uma educação semi-presencial, entretanto, ainda não existe mecanismos legais de avaliação e monitoramento da aplicação dessa lei e muito menos a qualidade dos resultados da sua aplicação. Se, por um lado, o MEC dá autonomia à Instituição de ensino superior definir quais as área ou disciplinas podem ser trabalhadas a distância, por outro, a falta desse tipo de controle pode expor qualquer tipo de experiência que pode ser bem ou mal sucedida, criando um descrédito quanto à modalidade da educação a distância, além de um possível descompasso entre a teoria e a prática.

É importante ressaltar que a mudança no texto da Lei sobre EAD não garante, necessariamente, a inovação conceitual por parte dos profissionais e, conseqüentemente, uma nova prática educativa. Não basta mudar o texto da lei se atreladas a ela algumas ações, numa perspectiva de inclusão social, não forem tomadas pela Secretaria de Educação a Distância com a Secretaria de Educação Superior do MEC juntamente com as Instituições de Educação Superior e com profissionais da educação, tendo como eixo central algumas decisões, tais como: Quais as tecnologias de informação e comunicação deverão ser utilizadas e disponibilizadas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem e as condições sócio-econômicas dos aprendizes dispersos nas diferentes regiões culturais do país? Os aprendizes terão as mesmas condições de acesso ao material didático, às atividades desenvolvidas e às práticas avaliativas durante o curso? Quais as condições de trabalho da equipe de educadores nesse tipo de modalidade educacional? Permanecem a mesmas da educação presencial? Quantos alunos cada educador acompanhará por turma tendo como princípio a qualidade na mediação da construção individual e coletiva do conhecimento?

Uma outra reflexão a ser considerada no contexto da EAD, com ênfase na educação *on-line*, são as condições tecnológicas mínimas que o aprendiz deve ter para participar de um curso a distância. Quanto à qualidade do acesso à internet, trata-se de um dos pontos críticos, inclusive de exclusão social, pois um dos pré-requisitos dos cursos que utiliza a *web* como prioridade tecnológica exige conexão banda larga e um sistema básico (Sistema Operacional) compatível com o ambiente virtual de aprendizagem a ser adotado pela instituição. Nem sempre os possíveis candidatos ao curso possuem computador com uma especificação mínima, acesso banda larga ou condições financeiras de freqüentar uma *lan house*⁷. Mesmo que ele consiga esporadicamente acessar o ambiente, esse fator pode ser um complicador para um bom desempenho para a sua aprendizagem, principalmente quando algumas atividades são desenvolvidas utilizando ferramentas sincrônicas, ou seja, em termo real como, por exemplo, o *chat*. Para uma melhor compreensão sobre a utilização das múltiplas tecnologias na EAD, segue o Quadro 3 apresentando a evolução da EAD em quatro gerações e suas respectivas características.

⁷ Segundo Freedman (1995), LAN (Local Área Network) é uma rede local de computadores que serve aos usuários dentro de uma área geográfica limitada (p.281). House, em inglês, significa casa. Nesse sentido, *lan house* significa uma casa formada com estações de trabalho, servidores, um sistema operacional de rede, um link de comunicações via internet. O acesso é, geralmente, cobrado por hora ou serviço realizado.

Ano	Tecnologia	Ensino (Brasil)	Educação a Distância	Teorias da Aprendizagem e ano
400 A.C.				Platão→ criança=adulto
1400	Impressa (1450)			
1700			Jornal Gazeta de Boston (1728) disponibilizou material para ensino e tutoria por correspondência	Rousseau→criança≠adulto (pai da pedagogia)
1800	Telefone (1876) Fotografia (1888) Cinema (1895) Rádio (1895)		Primeira Geração Cursos por correspondência	Wundt (1880)→ pai da psicologia científica
1900	Televisão (1926) Gravador de vídeo (1956) ARPAnet, nascimento da internet (1969)	Radiodifusão no Brasil (1923) Instituto Universal Brasileiro (1941) Oito emissoras de televisão educativa (1966 a 1974) - Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Rio Grande do Sul Rede SENAC com ensino a distância (1946)		Behaviorismo Watson (1913)→bahaviorismo clássico (aprendizagem comportamental) Skinner (1950)→ bahaviorismo operante (teoria do reforço) Skiner (1954)→máquina de ensinar (ensino programado) Bloom (1956)→taxinomia dos objetos educacionais
1970	Cassetes de vídeo (1970) Microprocessador (1971)	Telecurso 2º Grau (1970) pela Rede Globo de Televisão, através da Fundação Roberto Marinho	Segunda Geração Universidade Aberta britânica - <i>Open University</i> (1969)	Cognitivismo Miller (1956)→ teoria do processamento de informação Piaget (1968)→ estágios do desenvolvimento intelectual (Epistemologia genética) Vygotsky (1978)→ teoria do desenvolvimento social
1980	IBM PC - <i>Personal Computer</i> (1981) Macintosh com GUI (1984)	Telecurso 1º Grau (1980)	Terceira Geração Computadores Vídeo-cassete Televisão por satélite	
1990	CD-ROM (1990) ARPAnet (1990) <i>Web</i> (1991) <i>Browser</i> NCA Mosaic (1993) Microsoft Windows 3.1 (1993) <i>Browser</i> NetScape Navigator (1994) <i>Browser</i> Internet Explorer (1995) Microsoft Windows 95 (1995) Vídeo (<i>streaming media</i>) (1997)	Telecurso 2000 (1990) Primeiro Curso de graduação a distância (1995) pela UF MG em parceria com a UEMG a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da <i>Tele-Université du Québec</i> (Canadá). Art. 80 da Lei nº 9.394 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino a distância (1996) Decreto nº 2.494 - regulamenta o Art. 80 em relação ao credenciamento de Instituições e autorização de cursos e programas a distância. (1998)	Quarta Geração Computadores multimídia Interatividade Ambientes de aprendizagem virtuais com recursos distribuídos E-Learning Ensino <i>on-line</i> Educação <i>on-line</i>	Construtivismo Conciliação de perspectivas cognitivas e sociais
2005		Universidade Aberta do Brasil (UAB)		
2007		Portaria normativa nº 1 de 10/01/07 dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.		

Quadro 3 - Evolução da EAD

Fontes: Moore e Kearsley (1996, p.18); Lima & Capitão (2003, p. 42-43); Pequeno (2000, p.11-17); MEC/SESU (2008); UAB (2008); SENAC (2008).

Conforme o Quadro 3, a primeira geração é caracterizada pelo estudo por correspondência, no qual os principais meios de comunicação eram os materiais impressos, geralmente um guia de estudo com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio e o telefone. O modelo de comunicação era, essencialmente, pautado na comunicação unidirecional (Instituição→aluno), podendo o aluno interagir através do telefone, correio e fax para tirar dúvidas sobre o conteúdo trabalhado. Nesse cenário o aluno era percebido como sendo consumidor passivo de informação, um “recipiente vazio” uma “tabua rasa” e o ensino teve grande influência do modelo conceitual de Skinner através do CAI (Instrução Assistida por Computador). O desenvolvimento das práticas educativas tinha como referência o ensino programado e análise dos objetivos comportamentais com base na Taxionomia de Bloom da identificação e classificação dos objetivos educacionais (conhecimento→compreensão→aplicação→síntese→avaliação).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) foi uma das experiências de EAD no Brasil e começou a atuar na área do ensino a distância, caracterizando-se como uma das instituições mais antigas nessa área, oferecendo cursos profissionalizantes desde a formação inicial até a educação superior, em parcerias com Universidades.

Em 1947, o Senac, junto com o Sesc e com a colaboração de emissoras associadas, criou a Universidade do Ar, em São Paulo, cujo objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os programas, gravados em discos de vinil, eram repassados às emissoras, que programavam as emissões das aulas nos radiopostos três vezes por semana e, nos dias alternados, os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios, com o auxílio dos monitores. A série radiofônica era composta de 96 aulas.

Na década de 1950, a Universidade do Ar chegou a atingir 318 localidades e oitenta mil alunos. A experiência - levada a efeito até 61 - foi avaliada positivamente em âmbito nacional, tendo passado a constar como significativa para a história da EAD no País. (SENAC, 2008)

A segunda geração da EAD é demarcada pelo surgimento da primeira Universidade Aberta⁸, com *design* e implementação sistematizada de cursos a distância, utilizando além do material impresso, televisão, rádio e fitas de áudio e vídeo. O modelo de comunicação continua sendo, essencialmente, pautado na comunicação unidirecional (Instituição→aluno), sendo que as práticas educativas sofrem forte influência das abordagens cognitivistas de Piaget, onde a

⁸ A primeira Universidade Aberta no Brasil só acontece em 2005 quando a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) lança o 1º Edital, em 20/12/2005, visando a conformação de consórcio institucional com instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) já credenciadas para a modalidade de educação a distância. (UAB, 2008)

aprendizagem passa a considerar os estágios de desenvolvimento dos alunos e suas estruturas cognitivas utilizadas para armazenar as informações, assim como as contribuições de Vygotsky (1998), que defendia que a aprendizagem sofre influência não apenas por aspectos cognitivos mas também por aspectos sociais e culturais.

A terceira geração da EAD continua tendo influências da abordagem cognitivista e suas implicações. Entretanto, com o surgimento dos computadores, a aprendizagem humana passou a ser relacionada com o processo análogo ao processamento de informações no computador (entrada→processamento→saída), ou seja, a mente humana é um grande processador que recebe, interpreta, armazena e é utilizada quando for necessário. Nessa geração ocorre um grande desenvolvimento de *softwares* educativos pautados em abordagens instrucionistas, com ênfase no ensino programado e individualizado como método de transmitir conhecimento sem o intermédio direto do professor. O destaque era dado na participação ativa do aluno em manusear um *software* com base em rotinas previamente programadas.

Na quarta geração, o avanço das tecnologias de informação e comunicação, principalmente computadores multimídia e internet, contribui com o modelo de comunicação pautado na comunicação bidirecional e interativa (Instituição↔aluno, aluno↔aluno, aluno↔especialista), permitindo o aluno ser ativo e participativo. A prática educativa passa a contemplar não apenas da dimensão cognitivista mas também social e começa a ter influências do paradigma construtivista. Um dos termos bastante veiculados nessa geração é educação *on-line*, geralmente conhecida por *e-learning* ou ensino virtual. Para Moran (2006), “*pode-se definir educação online como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência.*” (p.41).

A educação *on-line* geralmente utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁹ para a operacionalização e gestão do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, através de dispositivos comunicacionais que podem ser síncronos, comunicação realizada em tempo real (MSN, *Chat*, ICQ, *Skype*, entre outros) - e assíncronos, comunicação realizada em tempos diferentes (*e-mail*, fórum, Wiki, entre outros). “*Um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem.*” (SANTOS, 2006b, p. 225). Quando se

⁹ Ambiente Virtual de Aprendizagem é um *software* que disponibiliza um conjunto de dispositivos midiáticos nas modalidades síncrona e assíncrona e possibilita uma comunicação bi-direcional.

utiliza um AVA, alguns cuidados deverão ser tomados quanto à eficiência e atualização desse *software*, pois o programa disponibilizado para o curso de EAD deverá funcionar no nível de desempenho de tempo de resposta desejado, considerando a quantidade de recursos de multimídias empregados no ambiente e sua freqüente utilização.

As características da qualidade do produto de *softwares* têm como base o modelo de requisitos de qualidade previstos pela norma ISO 9126-1, que “*prevê um conjunto de atributos que têm impacto na capacidade do software de manter o seu nível de desempenho dentro de condições estabelecidas por um dado período de tempo.*” (NBR, 2003). As características e atributos do *software* apresentados pela norma são: Funcionabilidade, Confiabilidade, Usabilidade, Eficiência, Manutenibilidade e Portabilidade. Essas características podem gerar subcaracterísticas de qualidade, possibilitando trabalhar com atributos de qualidade de *software* e suas respectivas métricas.¹⁰

Outro aspecto que pode influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem-avaliação é a qualidade da *interface*¹¹ gráfica do AVA, ou seja, as telas de comunicação que permitem, de maneiras múltiplas, o diálogo entre os usuários-programa-usuários e a efetiva realização das atividades avaliativas. O AVA deve possuir telas interativas que permitam o diálogo fácil e amigável entre os usuários e o programa, e que ofereçam diversas possibilidades de linguagem, condições de usar os diferentes recursos, permitam o entendimento global do sistema, a busca de ajuda, possua aspectos técnico-estéticos em relação a imagens e sons, resumidamente, contemple os diferentes níveis de acessibilidade e navegabilidade do sistema. Existem vários sistemas de aprendizagem no ambiente *web*, mais conhecidos como AVA, que podem contribuir com inovadoras práticas avaliativas no contexto educacional. No Quadro 4 são apresentados alguns desses sistemas.

Atualmente, o ambiente Moodle está sendo bastante utilizado pelas universidades, escolas, organizações e por outras instituições de ensino. O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um *software* livre com código aberto, ou seja, disponibiliza os seus códigos fontes para profissionais aperfeiçoarem conforme os objetivos dos cursos. Esse sistema conta com traduções para mais de 50 idiomas diferentes. Começou a ser idealizado, no início da

¹⁰ Os fatores de qualidade de *software* e suas respectivas categorias apresentadas por Pressman (1995, p.723-785) são, até hoje, tidos como referência no desenvolvimento de projetos de *software*, bem como suas métricas propostas.

¹¹ Segundo Freedman (1995, p.261), *interface* significa conexão, interação entre hardware, *software* e o usuário.

década de 90, na *Curtin University of Technology*, na Austrália, como projeto de pesquisa. Várias versões do *software* foram produzidas e descartadas até a versão 1.0 ser aceita e bastante utilizada em 2002. (MOODLE, 2007).

AVA	Organização responsável	Endereço na web
AulaNET	PUC-RJ (Brasil)	http://guiaaulanet.eduweb.com.br
Blackboard	Blackboard (EUA)	http://www.blackboard.com.br
Carnegie Mellon University	Carnegie Mellon University (EUA)	http://www.cmu.edu/
ClassNet	Waterloo Catholic District School Board (EUA)	http://classnet.wcdsb.ca/
CoSE	Staffordshire University (UK)	http://www.staffs.ac.uk/case
CyberQ	Sistema (Apollo da <i>InterEd</i>)	
Learning Space	Lótus Education – IBM (EUA)	http://www.lotus.cm/
Teleduc	Unicamp NIEED (Brasil)	http://www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/
TopClass	Sistema (WBT <i>Systems</i>)	
WebCT	WebCT – Univ. British Columbia (Canadá)	http://webct.com.br
Moodle	<i>Curtin University of Technology</i> (Austrália)	http://moddle.fe.up.pt

Quadro 4 - Sistemas de aprendizagem no ambiente web

Fontes: Tarouco (2003, p.4-10); Santos (2006b, p.225); Moodle (2007).

A evolução das tecnologias de comunicação e informação e suas possíveis associações com as teorias da aprendizagem contribuem para uma maior compreensão sobre as características das gerações da EAD, a natureza do conhecimento e de momentos sócio-histórico no contexto educacional brasileiro. Entretanto, é importante refletir que essas tecnologias não estão aprisionadas a determinadas teorias de aprendizagem, pois elas podem ser utilizadas e articuladas a partir de diferentes perspectivas de ensino onde as condições teórico-metodológicas do fazer pedagógico busquem atender não apenas os diferentes estilos de aprendizagem, comunicação e avaliação, mas também as condições sócio-econômicas dos aprendizes envolvidos. Nesse sentido a EAD pode ser entendida como sendo:

Um processo educativo que integra as tecnologias de comunicação e informação (tecnologias convencionais – rádio, televisão, material impresso – e as tecnologias digitais e de redes), possibilitando a criação de múltiplos ambientes de ensino, de aprendizagem e de avaliação, a favor do fortalecimento da pesquisa, da construção coletiva do conhecimento e da democratização do saber. (GARCIA, 2004a, p. 30).

Sobre a questão da EAD no cenário brasileiro, em especial o da Bahia, Alves (2007) faz algumas provocações sobre alguns descompassos entre a discussão teórica e a prática, tais como: a) a concepção de EAD pautada em pressupostos da interatividade e modelos de bidirecionalidade versus adoção por um modelo pedagógico pautado numa concepção fordista de educação “*na qual se fragmenta o processo e os sujeitos não têm a idéia do todo*” (p.65); b) o compromisso social e ético para com os profissionais de educação em relação às condições de trabalho; os professores “*sofrem perdas maiores em relação às questões salariais, à gestão do tempo pedagógico e de autonomia.*” (p.65); e c) acreditar que os investimentos de EAD são mais baixos não procede, principalmente quando são consideradas a qualidade do material didático, a opção pelo ambiente virtual de aprendizagem e uma equipe de profissionais qualificados para o desenvolvimento, manutenção e atualização dos mesmos (p.63-70).

Essa posição é ratificada por Alves em uma entrevista concedida a Braga (2006) em sua pesquisa de doutoramento, discutindo as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem na rede, que quando aplicados aos ambientes formais de aprendizagem geram dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na EAD. Alves afirma que o próprio ambiente formal:

faz com que os sujeitos criem uma expectativa sobre a maneira como devem se comportar. Por isso, as características da rede são recriadas de forma artificial e apresentam resultados aquém do esperado pelos executores do curso. Ou seja: elas podem ser usadas, enquanto potência e possibilidade, mas sofrerão alterações pela mudança da natureza informal para formal. (p.187).

A realização de processos avaliativos e meta-avaliativos na EAD podem oferecer um cenário crítico dos grandes avanços teóricos sobre a EAD e, ao mesmo tempo, denunciar as dicotomias que ainda persistem entre o discurso e a sua efetiva prática. Essas contradições no cenário educacional servem para desvendar o percurso epistemológico, ético e político de onde estamos em relação a concretude das nossas idéias e onde pretendemos chegar. Nessa perspectiva é fundamental envolver os diversos olhares dos atores envolvidos sobre o objeto ou fenômeno que está sendo avaliado no sentido de oferecer diferentes perspectivas e posteriormente uma análise detalhada com informações quantitativas e qualitativas que permitam a tomada de decisão e aprimoramento das políticas e práticas de EAD.

4.2 TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As tecnologias utilizadas na EAD, por si só, consistem em contextos comunicativos. O que torna mais significativo no processo educacional é a opção por determinadas modalidades de comunicação integradas aos princípios de uma determinada teoria da aprendizagem, uma vez que essas definições fundamentam os princípios norteadores da avaliação da aprendizagem. Um outro aspecto importante é a interface e o nível de interação dos sujeitos da ação com as tecnologias de informação e comunicação, já que a interface “*contribui para definir o modo de captura da informação oferecido aos atores da comunicação. Ela abre, fecha e orienta os domínios de significação, de utilização possíveis de uma mídia.*” (LEVY, 1993, p. 180). Essas definições podem contribuir na construção individual e coletiva do conhecimento, na constituição das comunidades virtuais e, principalmente, na representação da realidade social.

Para o campo da informática, a palavra interface significa um dispositivo de interação e um elo de comunicação entre o *hardware*, *software* e o usuário. (FREEDMAN, 1995, p.261). Para Lévy (1993), a interface “*é uma superfície de contato, de trabalho, de articulação entre dois espaços, duas espécie, duas ordens de realidade diferentes*” (p.181). No caso da EAD, a integração com as tecnologias de comunicação são tão fundamentais quanto necessárias para a interlocução entre os sujeitos da ação e a efetiva realização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Com a inovação tecnológica computacional na década de 1970, os computadores divulgam novas estratégias de diálogo, substituindo as linguagens alfanuméricas pelos *ícones* e janelas, impulsionam para que o usuário-emissor, enquanto co-autor, possam participar do processo de construção nas escolhas e modificações das telas de comunicação, fazendo emergir uma modalidade comunicacional pautada na complexidade da arquitetura hipertextual e nas mídias interativas, onde o processo de comunicar não se resume simplesmente ao ato de transmitir e distribuir informações, mas de disponibilizar múltiplos ambientes que fomentem no usuário-aprendiz a possibilidade da interação, intervenção e participação na construção coletiva com outros usuários-aprendizes, numa complexa rede de associações. Para Lévy (1993), o hipertexto é:

Um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LEVY, 1993, p.33).

Nesse sentido, o texto apresenta-se como um emaranhado de relações e uma pluralidade de pistas e referências onde cada leitor, através da seleção ativa dos *links* disponíveis, interage com o próprio texto para formar novos pensamentos, considerando, inclusive, o contexto como parte da própria mensagem. “*Em uma partida de xadrez, cada novo lance ilumina com uma luz nova o passado da partida e reorganiza seus futuros possíveis; da mesma forma, em uma situação de comunicação, cada nova mensagem recoloca em jogo o contexto e seu sentido.*” (LEVY, 1993, p.21-22)

O universo de sentido que se constitui através da lógica do hipertexto não envolve apenas os processos de comunicação, mas também os processos sociotécnicos num jogo de significações para a representação da realidade. Lévy (1993) apresenta seis princípios abstratos do modelo do hipertexto: a) *metamorfose* - a rede hipertextual está em constante construção e renegociação; b) *heterogeneidade* - os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos; c) *multiplicidade e de encaixe das escalas* - o hipertexto se organiza em um modo fractal, ou seja, qualquer nó ou conexão pode se revelar como sendo composto por toda uma rede; d) *exterioridade* - a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno, seu crescimento e sua diminuição dependem de um exterior indeterminado; e) *topologia* - tudo funciona por proximidade, por vizinhança; e f) *mobilidade dos centros* - a rede não tem centro, ela é formada por ramificações infinitas de pequenas raízes, de rizomas (p.25-26).

O hipertexto possibilita uma transformação de antigas interfaces da escrita, permitindo não apenas a hibridização de diferentes estilos de linguagem e comunicação, mas também potencializa através da percepção dos sujeitos uma rede de significações da realidade e a não linearidade do discurso. A modalidade comunicacional pautada na complexidade dessa lógica hipertextual pode configurar-se como sendo um *locus* de diálogo com infinitas possibilidades de interação e avaliação. Esse *locus* pode ser representado pelo ambiente denominado de ciberespaço, através da manipulação dos textos, dos sons e das imagens.

Nesse sentido, o ciberespaço pode ser compreendido como sendo um espaço social de interações, criatividade e compartilhamento, de forma permanente e coletiva, através das tecnologias digitais organizados mundialmente em rede, a internet. Segundo Lévy (1999), “*o termo específica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.*”. (p.17). Esse espaço social é constituído por sujeitos que se reúnem por núcleo de interesses, projetos mútuos, cursos de formação, paixões, conflitos, amizades ou qualquer outro eixo de conexão, formando as comunidades virtuais. “*O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la.*” (LEVY, 1993, p.72).

Para Lévy (1999), a cibercultura “[...] *não seria fundada nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder [...] o apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre.*” (p.130). Para Lemos (1999), a cibercultura não representa apenas um fenômeno tecnológico, ela vem da junção de cibernética com a cultura, ou seja, ela “*é basicamente um fenômeno social.*” (p.93). Entretanto, não basta que os sujeitos naveguem no ciberespaço para que se estabeleçam novas conexões e a transformação da realidade, pois as diferentes redes de associações técnicas, sociais, econômicas, culturais e esse universo de sentidos seriam as fronteiras invisíveis que, possivelmente, farão a diferença unindo-os ou separando-os de determinados grupos sociais.

O próprio Lévy (1999) argumenta que a *inteligência coletiva*, como um dos princípios que orientam o ciberespaço¹², constitui mais um campo de problema do que uma solução. Considerando que o ciberespaço é um espaço de produção e compartilhamento coletivo de saberes, de imaginações e energias espirituais daqueles que estão conectados a ele, o autor faz alguns questionamentos, dentre eles: em que perspectiva? De acordo com qual modelo? Trata-se de construir colméias ou formigueiros humanos? Desejamos que cada rede dê à luz um “grande animal” coletivo? Ou o objetivo é, ao contrário, valorizar as contribuições pessoais de cada e colocar os recursos dos grupos a serviço dos indivíduos? A inteligência coletiva é um modo de coordenação eficaz na qual cada um pode considerar-se como um centro? Cada um dentro nós se torna uma espécie de neurônio de um mega-cérebro planetário ou então desejamos construir uma

¹² Os outros dois princípios, segundo Lévy, são: a interconexão e a comunidade virtual.

multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentidos? (p.131)

Os processos da vida pública informatizados e a emergência de uma “*sociedade informática*”, segundo Schaff (1995), gera um grande problema para “*quem deve gerir os resultados deste processo informático generalizado e como utiliza os dados que tem à sua disposição. Quanto maior é a expansão do processo, maior é o perigo de uma divisão entre os que possuem e os que não possuem as informações adequadas*” (p.49). Essa possível divisão de grupos, sob determinado foco de interesse, pode, segundo Lévy (1999), assumir um caráter de uma nova “*classe virtual*” privilegiada “*composta por magnatas das indústrias dos sonhos (cinema, televisão, videogames), dos programas, da eletrônica e das telecomunicações*” (p.222), trazendo a tona uma inquietação quanto às finalidades e utilização do ciberespaço a favor de quem e para quê ela serve.

Entretanto, esses processos informatizados, representados pelo ciberespaço, podem ser considerados como um ambiente sócio-cultural e político de articulação entre os sujeitos e uma possível abertura do processo de mudança em andamento. “*No tabuleiro de xadrez do virtual, as regras ainda não estão completamente estabelecidas. Aqueles que conseguirem defini-las em proveito próprio ganharão muito.*” (LEVY, 1999, p.223).

Interatividade não é uma palavra que surgiu com a evolução da informática, apesar dela ter sido mais veiculada nos meios de informação e comunicação a partir do final do século XX associada ao avanço das tecnologias computacionais. O termo interatividade pode ser considerado como sendo um substantivo derivado da palavra interação [inter + ação]. No dicionário etimológico (CUNHA, 1982) ,o termo inter-, derivado do latim *inter-*, do advérbio e preposição inter, empregado como prefixo, tem a noção de ‘entre, no meio de’ (p.440) e o termo -ação, derivado do latim *actio*, empregado como sufixo nominal, que forma substantivo abstrato, tem a noção básica de ‘ação, ato’ (p.7). Neste sentido, a palavra interação pode ser compreendida como sendo uma ação recíproca entre duas ou mais pessoas. Com o avanço das tecnologias computacionais digitais e em rede integradas à EAD, o termo passa a ter uma nova configuração entre os sujeitos da ação e a construção da mensagem, possibilitando uma ruptura do paradigma comunicacional, pautado na lógica de transmissão, para uma lógica de modelo hipertextual e interativo. Para Silva (2003):

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. [...] A interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo (p.1).

Silva (2000) destaca três binômios fundamentais da *interatividade* - *participação-intervenção*, *bidirecionalidade-hibridação* e *potencialidade-permutabilidade* - na tentativa de mapear e sistematizar especificidades e singularidades que caracterizam a interatividade nas tecnologias comunicacionais e de hipertexto. Por se tratar de aspectos que se interligam, estabelecendo diálogos e certa dependência entre si. A participação-intervenção está relacionada ao potencial que o usuário tem em interferir na mensagem de modo sensório-corporal e semântico. A bidirecionalidade-hibridação é a possibilidade que os dois pólos têm em codificar e decodificar a mensagem, conjuntamente; e o aspecto de permutabilidade-potencialidade ressalta a multiplicidade de conexões, as múltiplas articulações, associações e significações em potencial (p.105)¹³.

Lévy (1999) destaca que o termo “interatividade” em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação utilizando uma mídia ou dispositivos de comunicação que remete ao virtual. O grau de interatividade pode ser medido utilizando eixos diferentes, dos quais envolvem: as possibilidades de apropriação e de *personalização* da mensagem; a *reciprocidade* da comunicação “*um-um*” ou “*todos-todos*”; a *virtualidade*, relacionada à mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada; *implicação* da imagem dos participantes nas mensagens; e a *telepresença*.

A interatividade “*assinala a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico*” (LÉVY, 1999, p.82), pois os diferentes tipos de interatividade dependem das características do dispositivo de comunicação (difusão unilateral, diálogo, reciprocidade e diálogo entre vários participantes) e a relação dos usuários com a mensagem (mensagem linear não-alterável em tempo real, interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real e implicação do participante na mensagem). Cada dispositivo de comunicação remete à necessidade de um estudo sobre as teorias da comunicação e seus pressupostos de validação.

¹³ Outras informações sobre os aspectos fundamentais da interatividade, ver livro “O que é interatividade”, cap. II, de Marco Silva.

Para Schaff (1995), a *sociedade informática* traz tendências contraditórias de, por um lado, existe a possibilidade de romper o isolamento dos indivíduos e da alienação em relação a formação profissional, de classes e nações potencializando uma formação global sem desprendimento de uma determinada cultura nacional; por outro lado, o perigo de que o indivíduo seja manipulado pelas autoridades ou instituições que poderão ter mais informações ou controlar os canais de informação para interesses próprios, não apenas para controlar a opinião pública, mas também forjar modelos de personalização e o caráter social dos seres humanos (p.106). Para Lemos:

Parece que a racionalidade instrumental tecnológica está em xeque, a partir dessas novas formas de apropriação e desses novos usos e práticas sociais das tecnologias. Com a cibercultura, o que acontece é uma simbiose entre a sociedade contemporânea e as novas tecnologias. A cibercultura é, justamente, esse movimento de inter-relação entre a sociedade pós-moderna com as novas tecnologias digitais. (1999, p.95).

Considerar as novas tecnologias como ferramentas que potencializam a construção do conhecimento e a formação de comunidades virtuais implica em conceber que as novas relações com o conhecimento perpassam o âmbito das estratégias de negociação, comunicação, diálogo, interatividade e acordos coletivos onde o navegar-aprendiz busca definir seus espaços individuais e sociais.

4.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

As práticas avaliativas nos cursos de pós-graduação a distância não são desenvolvidas exclusivamente a distância. Segundo o MEC (2007) alguns encontros presenciais são obrigatórios “*para fins de promoção de estudos e obtenção de diplomas ou certificados*”. Trata-se de um novo *locus* avaliativo com características específicas de sala de aula *on-line* mais sala de aula presencial. Isso pode significar um novo olhar, uma nova postura dos sujeitos da avaliação frente à interlocução de cenários diferentes e, ao mesmo tempo, complementares, pois algumas atividades podem começar no ambiente virtual de aprendizagem e concluir no ambiente presencial e vice versa, começar a atividade no presencial e concluir no ambiente virtual da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem na educação superior na modalidade a distância é atualmente regulamentada pelo Artigo 4º do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005¹⁴. A avaliação de desempenho do estudante dar-se-á no processo, mediante:

I – cumprimento das atividades programadas; e

II – realização de exames presenciais.

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

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. (MEC. Legislação Educacional, 2007)

Se, por um lado, o MEC obriga a presença dos estudantes em curso a distância para a realização de “exames” (políticas públicas que vão de encontro à avaliação formativa), ele não aprisiona a instituição definindo quais as estratégias de avaliação e quais os critérios deverão ser utilizados. Pelo contrário, o MEC dá autonomia a instituição elaborar os instrumentos de avaliação conforme os procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa; por exemplo, o encontro presencial poderia ser um momento de socialização de trabalhos, realizados durante o curso tendo como base a construção do *portfolio on-line* – “associado às técnicas de cartografia cognitiva (mapas mentais e conceituais). [...] O *portfolio* pode significar também a hibridação do suporte com o conteúdo, ou seja, mídia e mensagem juntas” (SANTOS, 2006a, p.317-319). Um outro termo equivalente é o *webfolio*, que são “páginas ou sites publicados na Internet, ou de interfaces em ambientes virtuais de aprendizagem” (ALVES, 2007, p. 10-11). Ou ainda, *e-portfolio* que pode significar uma produção de conhecimento em forma de mídia eletrônica, *site*, *software*, videoconferência, teleconferência, DVD, CD ROM etc.

O *portfolio* serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias idéias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola. (...). O *portfolio* é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões. (VILLAS BOAS, 2007, p.28).

Nessa perspectiva, o encontro presencial obrigatório deixa de ser um “exame” e o instrumento *portfolio* e sua estratégia de socialização passam a ser mais um momento

¹⁴ Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (MEC, 2007)

privilegiado da avaliação formativa, sem desqualificar o caráter certificador do processo exigido pelo MEC. Nesse sentido, observa-se que não é o encontro obrigatório que é o grande entrave da avaliação presencial e sim a natureza da avaliação e suas relações com o processo ensino-aprendizagem e os resultados obtidos. Todavia, é a compreensão de um novo “locus” que integra momentos e estratégias avaliativas presencias e a distância, ainda que os dispositivos midiáticos possam ser utilizados no desenvolvimento e gestão de práticas avaliativas.

Dispositivo midiático	Dimensões:		
	Técnica	Pedagógica	Gestão
Chat	Comunicação síncrona por escrito, com data e hora previamente divulgada.	Uma interação em tempo real sobre um tema específico.	Tempo de acesso, número de contribuição, registro do diálogo.
Fórum	Comunicação assíncrona, itens novos podem ser incluídos pelos aprendizes.	Propiciar um diálogo entre os participantes da turma sobre um tema específico.	Quantidade de resposta, data e hora do envio, tempo de atraso de atividades. Espaço para registrar a nota.
Wiki	Texto interativo, construído por várias pessoas, podendo colocar figuras, gráficos, hiperlinks.	A produção do texto coletivo envolve planejamento, diálogo, pertencimento ao grupo e cooperação.	Registra a contribuição de cada um no texto. Espaço para registrar a nota e os comentários.
Teleconferência	Comunicação síncrona com imagem em tempo real para discutir um tema específico. A interação poderá ser feita através de <i>e-mail</i> , telefone ou fax.	Comunicação interativa em tempo real com participantes especialistas da área de conhecimento para um público localizado em lugares diferentes.	Permite armazenar a palestra imagem e som.
Diário / Bloco de notas	Cada integrante do curso possui um espaço para fazer as suas anotações ou receber as anotações do educador.	Acesso limitado ao aprendiz e educador para o registro das impressões de cada unidade de estudo sobre as atividades. É um diálogo particular.	Registro reservado e armazenado no ambiente do diálogo entre o aprendiz e o educador.
Tarefa / Atividade	Espaço reservado aos aprendizes enviarem seus trabalhos escritos individuais ao educador.	Envio individual do trabalho realizado pelo aprendiz permitindo ou não a sua atualização. Espaço para a nota e comentários.	Os trabalhos ficam armazenados no ambiente com registro da data e hora da postagem do texto.
Correio eletrônico (<i>e-mail</i>)	Comunicação assíncrona entre os participantes. Troca de mensagens escritas e envio de arquivos anexados.	Comunicação entre todos os participantes do curso, inclusive para as orientações e esclarecimentos de atividades.	Registro dos <i>e-mails</i> , histórico das mensagens enviadas e recebidas.
Glossário	O glossário é um dicionário contendo termos e suas definições ou explicações. Pode ser <i>principal</i> , do curso, ou <i>secundário</i> , que é específico para cada unidade de estudo.	Espaço de interação, onde os aprendizes podem contribuir com as suas pesquisas individuais. Espaço para montar coletivamente um acervo <i>webgráfico</i> (biblioteca virtual)	Não é permitida a inserção de itens por parte do aprendiz no glossário principal, apenas ao secundário mediante aprovação do educador.

Quadro 5 – Conhecendo os dispositivos midiáticos do Moodle

Fonte: Construído com base na navegação no ambiente. Disponível em <http://moodle.fe.up.pt> com Acesso em: junho/07.

No Quadro 5 são apresentados alguns dispositivos midiáticos do Moodle e suas dimensões: técnica, pedagógica e de gestão. O conceito de *dispositivo* aqui adotado vem (do latim *dispositus*+ -ivo), que contém ordem, prescrição, conjunto de meios planejadamente dispostos com vista a um determinado fim (p.693) e *mediáticos* (de mídia + -ático), que concerne à mídia. Transmitido pela mídia (p.1334). Mídia é um conjunto de meios de comunicação de massa que inclui diferentes veículos, recursos e técnicas (FERREIRA, 1999).

Dispositivo midiático	As práticas avaliativas		
	Instrumento	Estratégia	Comentários
Chat	Texto dialogado	Trabalho em grupo - os <i>grupos separados</i> , a participação fica restrita ao seu próprio grupo. Os <i>grupos visíveis</i> são facultados aos aprendizes a leitura das respostas dos participantes de outros grupos.	A estratégia utilizada para a construção de trabalhos em grupos menores otimiza o acompanhamento pedagógico e permite uma maior articulação entre os participantes.
Wiki	Hipertexto coletivo	Trabalho em grupo que poderá configurar-se em um artigo.	Fica registrada no ambiente a contribuição de cada integrante do grupo, inclusive, os comentários do educador.
Fórum	E-portfolio	O educador vai construir a estrutura mínima para receber as informações (janelas personalizadas para cada aprendiz), entretanto será cada aprendiz que construirá incluindo textos, figuras, hiperlinks etc.	Esse instrumento poderá ser construído durante todo o curso e ter a participação coletiva dos colegas e do educador.
	História de aprendiz	Cada aprendiz elaborara no início do curso um texto, podendo incluir figuras, fotos, hiperlinks etc. contanto as suas histórias pessoais, profissionais e acadêmicas.	É uma forma de conhecer a história de vida e os interesses de cada integrante do curso, possibilitando melhorar o planejamento.
	Estudo de Caso	O educador elabora um caso e propõe algumas possíveis questões investigativas. Cada aprendiz deve fazer suas considerações pautadas em teorias estudadas. Resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento	Configurando-se na avaliação formativa - que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem fornecendo constantes <i>feedbacks</i> ao aprendiz sobre o seu percurso de construção.
Diário/ Bloco de notas	Memorial	Diálogo individual e sistematizado conforme as atividades desenvolvidas pelo aprendiz.	O registro do percurso quantitativo e qualitativo do aprendiz contribuirá para a sua <i>auto-avaliação</i> .
Recursos	Biblioteca Virtual	Cada aprendiz ficará responsável em indicar e resenhar, justificando o porquê do texto a ser incluído na biblioteca virtual do curso.	Co-responsabilidade e participação coletiva, além da sensação de pertencimento ao grupo.
Outros ...	Seminário	Seminários com divisão de temas; cada equipe terá um período e os dispositivos acordados para a sua realização.	Cada equipe desenvolverá e coordenará um conjunto de atividades específicas ao tema e critérios de avaliação.
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A apresentação presencial é obrigatória, mas a orientação se dá de forma processual, com versões preliminares.	O TCC poderá ser desenvolvido com base no diálogo/negociação durante as versões preliminares, antes do processo certificador.

Quadro 6 – Práticas avaliativas na educação *on-line*

Fonte: Construído com base na navegação no ambiente. Disponível em <http://www.moodle.com>. Acesso em: julho/2007.

No Quadro 6 são apresentadas algumas sugestões de práticas avaliativas envolvendo uma breve descrição sobre possíveis dispositivos midiáticos no ambiente Moodle que podem servir como referência à continuidade dessa reflexão, sobre a ação avaliativa na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, na perspectiva da avaliação formativa. É importante esclarecer que dispositivos midiáticos são ambientes tecnológicos interligados a diversas mídias potencializadoras de diversas linguagens e representações em rede para um grande público.

Sobre as práticas avaliativas na educação *on-line* Nunes e Vilarinho (2006) apresentam seis pressupostos, com base nos estudos de Guba e Lincoln, mais precisamente, considerando a quarta geração de avaliação – negociação. Os pressupostos podem contribuir com uma nova perspectiva de avaliação da aprendizagem, são eles:

- O diálogo é a essência da avaliação;
- A avaliação interessa a todos os envolvidos, aprendizes e educadores;
- A avaliação da aprendizagem dos aprendizes só se torna consistente quando se faz na relação dialética;
- A avaliação da aprendizagem torna-se mais abrangente quando entrelaça aspectos qualitativos e quantitativos;
- A avaliação é instrumento de transformação/mudança;
- A auto-avaliação é elemento-chave para aprendizes e docentes conscientizarem-se das suas dificuldades e conquistas. (p. 117-120).

Considerando as novas comunicações interativas no processo educativo e as discussões trazidas por Guba e Lincoln sobre avaliação, é possível pensar que existe um grande cenário a favor das novas práticas avaliativas da aprendizagem na educação a distância, com ênfase na educação *on-line* - pautadas em um novo modelo teórico de avaliação formativa onde prevalece a comunicação interativa entre os sujeitos da ação em um cenário colaborativo e participativo, potencializados pelos novos espaços de aprendizagem no ciberespaço e pela função mediadora do educador, com ênfase em uma prática educativa sociointeracionista, contextualizada, reflexiva e fomentadora de mudanças. *“Só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade e intersubjetivamente validada, nos parece poder promover*

um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação”. (AFONSO, 2000, p.125)

A utilização de novos ambientes de aprendizagem potencializados pelas mídias digitais não implica, necessariamente, mudança conceitual de educação, isto é, a tendência pedagógica presente na prática educativa presencial poderá ser a mesma utilizada pelo educador na prática educativa a distância. Uma outra questão relevante é que a utilização desses diversos dispositivos midiáticos na educação *on-line* não garante, por si só, a qualidade da avaliação formativa no processo educacional, entretanto, a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre a natureza da avaliação, o acesso de qualidade ao AVA, um sistema acadêmico administrativo, um suporte tecnológico podem fazer a diferença na gestão da avaliação formativa. Contudo, nesse novo *locus* é possível imaginar uma aproximação com a concretude das práticas de avaliação, na perspectiva formativa, utilizando a teoria da avaliação pautada no processo de comunicação e negociação. Para Lima Jr. e Alves (2006),

Falar de um novo *locus avaliativo* implica, necessariamente, falar de um novo *modus avaliativo*, dos quais (*locus e modus*) emergem às nossas percepções, descrições, análises e representações e historizações, num complexo relacional, aberto e plural entre diferentes sujeitos, instrumentos, métodos, inteligibilidade e lógicas de compreensão e de representação imaginária e simbólica, que o ser humano elabora e constrói de si mesmo nesse processo, de suas possibilidades de intervenção, atuação e criação. (p.72)

Pensar na complexidade desse novo *locus* avaliativo como instrumento de mudança envolve um conhecimento teórico e prático sobre as grandes possibilidades técnicas, pedagógicas e de gestão das práticas avaliativas *on-line* e práticas avaliativas presenciais, trabalhadas simultaneamente. É importante destacar que o surgimento desse novo *locus* não implica, necessariamente, no surgimento de um novo modelo de avaliação da aprendizagem, entretanto, na possibilidade metodológica de colocar em prática um modelo teórico de avaliação pautada na perspectiva da negociação comunicativa, integradas ao um processo de gestão otimizada pelas tecnológicas de informação e comunicação geralmente utilizadas na educação *on-line*.

5 AÇÃO COMUNICATIVA: A BUSCA DO ENTENDIMENTO ATRAVÉS DO DIÁLOGO

“A racionalidade comunicativa expressa-se em práticas de discurso que, com as suas funções de diálogo e pressuposições comunicativas, são orientadas para o objetivo ilocutório do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade”. (HABERMAS, 1996, p.216).

A ação comunicativa orientada para o entendimento expressa-se na força unificadora do discurso, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, por meio de uma lógica pragmática da argumentação, através do diálogo, acordos e consensos, racionalmente motivados. A partir do avanço tecnológico digital e de rede, os ambientes interativos de comunicação possibilitam que o emissor-aprendiz, através do diálogo com o receptor-aprendiz, construa dialeticamente o conteúdo da mensagem, fomentando o processo de avaliação e auto-avaliação que vai acompanhar todo o percurso na construção e redimensionamento da própria ação. Nessa perspectiva comunicacional, o diálogo é um marco para que de fato possa estabelecer uma participação-intervenção, orientada ao entendimento, entre os sujeitos da ação. Diálogo pressupõe estratégias de negociação, argumentação, criação e co-criação de situações de aprendizagens, mobilização e flexibilização dos diferentes discursos e centros de saberes.

5.1 RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Uma possibilidade para compreender o surgimento de novas práticas sociais é contrapor as idéias da racionalidade instrumental (ação estratégia para realizar intenções individuais, busca o domínio dos atos de fala quanto da natureza, para fins instrumentais) e perceber a construção do conhecimento pautado em novos paradigmas, traduzidos a partir de uma nova racionalidade – a

comunicativa - tendo como base as ações, atos de fala, interações linguisticamente mediadas e o mundo da vida.

A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas apresenta um caminho para, através da comunicação, transformar as nossas práticas pedagógicas, com base em uma nova perspectiva de racionalidade. Racionalidade para o filósofo Habermas é a “*disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível*” (2003, p.437), ou seja, é a maneira como adquirimos e usamos o conhecimento. A *racionalidade comunicativa* é a ação comunicativa orientada para o entendimento, expressa-se na força unificadora do discurso, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente compartilhado, utilizando o diálogo como meio essencial para a construção de acordos e consensos, racionalmente motivados. (1996, p.192).

A racionalidade argumentativa ou discursiva é apenas uma componente da razão; uma outra é o caráter reflexivo desta, como característica fundamental da racionalidade: “*a própria reflexão deve-se a uma relação dialógica prévia e não paira no vácuo de uma interioridade constituída isenta de comunicação.*” (HABERMAS, 1996, p.184-185). As práticas argumentativas traduzem-se, de algum modo, em uma forma reflexiva e dinâmica da própria ação comunicativa que, em certa medida, está incorporada na vida quotidiana do sujeito, estabelecida nas relações de sociabilidade.

Habermas (2003) propõe uma reconstrução conceitual pautada nas interações sociais e comunicativas como possibilidade de romper com a racionalidade funcionalista, que percebia os fatos sociais baseados no subjetivismo e no individualismo. Ele ressalta a importância de uma nova racionalidade onde todos os participantes dos atos de comunicação tenham voz, possam dialogar e chegar a consensos, de forma democrática, numa perspectiva da *racionalidade das ações*, e decidam sobre as orientações/normas das ações sociais rompendo com qualquer forma de imposição coercitiva, externa ou interna. O autor aborda três aspectos que podem influenciar nessa reconstrução, são eles: a proposição e percepção das coisas, a norma e sua função, a identidade e necessidade (p.44-64).

Proposição e percepção das coisas – cada pessoa vê o objeto de uma determinada maneira e formula suas proposições conforme a estrutura cognitiva e da experiência sobre o objeto. A percepção do estado de coisas tem uma relação direta com o contexto e com o uso da estrutura

proposicional da linguagem. A reconstrução dos conceitos pressupõe uma interação socializadora e essa interação depende do uso da linguagem e da representação que se faz dela, entre os sujeitos da ação comunicativa. Nesse sentido, o discurso anunciado (mundo na perspectiva da linguagem) através das proposições tem uma relação direta com a intenção do discurso (mundo na perspectiva de coisas físicas), pois a elaboração de proposições pressupõe a concepção de um mundo objetivo como totalidade de um estado de coisas existentes que, por sua vez, estão associadas à percepção das coisas entre os sujeitos da comunicação.

Norma e sua função – à medida em que os participantes da interação dispõem lingüisticamente de um mundo objetivo, as proposições passam a ser construídas e reconstruídas tendo como base um conjunto de referenciais e normas construídos coletivamente. A regulação da ação por meio de normas pode ser uma das possibilidades de orientação no uso das pretensões de verdade proposicional e um certo tipo de coordenação do uso e representação da linguagem. Cada pessoa desempenha determinadas funções no grupo conforme as suas competências e normas legitimadas nas relações interpessoais. O conjunto das ações de um membro de um grupo social reestrutura simbolicamente as orientações das ações dos demais membros. “*O jogo competitivo representa uma etapa de organização superior ao jogo de funções*” (p.50). O jogo competitivo entre todos os sujeitos da ação possibilita uma relação dinâmica e dialética, possibilitando a corroboração das normas ou a sua negação, até mesmo a criação de novas regras e novas proposições, implicando, inclusive, na (re)construção de um mundo social.

Identidade e necessidade – os dois são considerados processos emergentes das interações sociais que começam desde o desenvolvimento da criança quando a construção de um mundo social que lhe é apresentado pelos adultos, como uma realidade normativa e generalizada. Ao aprender a seguir as normas de ação o sujeito adquire cada vez mais competências em seguir normas e participar de interações sociais reguladas por normas. A formulação da identidade é um dos aspectos psicológicos que se constitui entre o eu consigo mesmo, potencializando um sistema de controle interno que se manifesta no comportamento do sujeito. Na internalização das regras sociais e do encontro com o outro ou com os outros, o sujeito da ação busca a auto-afirmação e a validação das regras sociais e, portanto, o desvelamento dos papéis sociais.

A essência do paradigma comunicativo de Habermas (1996) é a *situação ideal de fala* (ou diálogo), que só acontece quando todos os interlocutores têm chances iguais de selecionar e

empregar atos de fala, visando o entendimento. “*Chegar a entendimento é o processo de dar origem a uma concordância segundo a base pressuposta de pretensões de validação que sejam mutuamente reconhecidas*” (p.13), ou seja, as pretensões de validação, apresentadas justificadamente, devem ser compartilhadas por todos interlocutores do grupo; caso uma das regras seja violada a comunicação não se efetua, ou não permanece na perspectiva do entendimento.

Os atos de concordância estão baseados num consenso com base em quatro requisitos de validação, que o autor denomina de *base de validação do discurso*; os atos que compõe a base são:

- *Compreensibilidade* do pronunciamento - o falante deve escolher uma forma de expressão inteligível que tanto ele como o ouvinte possam compreender-se um ao outro;
- *Verdade* da proposição - o falante deverá ter a intenção de comunicar uma proposição verdadeira de forma que o ouvinte possa compreender e compartilhar o conhecimento do falante;
- *Sinceridade* das proposições - o falante deverá ter a intenção de expressar suas proposições de uma forma sincera, verdadeira, de forma que o ouvinte possa considerar o seu discurso credível e digno de confiança;
- *Acerto* - o falante deve escolher um discurso que esteja correto, acertada, que respeite as normas e valores conforme as regras e expectativas socialmente reconhecidas (HABERMAS, 1996, p.9-13).

Segundo Habermas (2003), a aplicabilidade e harmonização desses atos pressupõem o domínio da linguagem e suas representações. A busca do entendimento acontece mediante uma situação ideal de fala e estes acontecem na harmonização dos atos, cujo objetivo é pactuar consensos; nesse contexto, o educador passa assumir um papel de mediador e, ao mesmo tempo, de líder democrático de consensos e conflitos que alternam dialeticamente nos espaços de discussão. A concepção de uma situação ideal de fala tem uma relação direta com a linguagem daqueles que estão desde sempre inseridos num horizonte lingüístico, representado pelo *mundo da vida*, que, através da ação comunicativa, vai lhe permitir um contato com o mundo objetivo e o mundo social, ambos compondo o mundo externo (p.169-180).

Os participantes extraem desse *mundo da vida* não apenas padrões consentidos de interpretação (o saber de fundo do qual se nutrem os conteúdos proposicionais), mas também padrões de relações normativamente confiáveis (as solidariedades tacitamente pressupostas sobre as quais se apóiam os atos ilocucionários) e as competências adquiridas no processo de socialização (o pano de fundo das intenções do falante). (HABERMAS, 2003, p. 436).

Na ação comunicativa é importante ressaltar os esquemas de decisão do tipo “sim” ou “não” onde um participante apresenta proposições e o outro pode aceitar ou rejeitar as pretensões de validade à luz da justificação mutuamente acordada. Na utilização cognitiva da linguagem, o falante apresenta argumentos com base em fundamentos, fornece justificativas e indica, se necessário, o contexto normativo que lhe dá convicção de que a sua expressão está certa, provocando tomadas de posição de afirmação ou negação a respeito das pretensões de validade criticáveis ainda que implícitas na *práxis cotidiana*. (HABERMAS, 2003, p.446; 1996, p.94). “O falante pode influenciar ilocutoriamente o ouvinte e vice-versa, uma vez que as obrigações típicas dos atos de fala estão ligadas a pretensões de validade cognitivamente testáveis, ou seja, porque a relação de vínculo e união apresenta uma base racional.” (HABERMAS, 1996, p.94).

A práxis comunicativa cotidiana encontra-se, por assim dizer, refletida em si mesma. No entanto, essa “reflexão” não é mais uma tarefa do sujeito do conhecimento que se refere a si, objetivando-se. Essa reflexão pré-lingüística e solidária é substituída pela estratificação do discurso e da ação inserida na ação comunicativa. (HABERMAS, 2003, p.448)

Segundo Vygotsky (2001), *a comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho* (p.11). Para se comunicar, o sujeito estabelece um elo de generalização e desenvolvimento do significado do conteúdo através da palavra ou outros signos que, necessariamente, pressupõem uma associação a determinadas classes ou grupos. “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” (p.12). Para Habermas (1996), a utilização comunicativa de expressões lingüísticas serve não apenas para dar expressão às intenções do falante mas também para representar um estado de coisas e suas possíveis correlações. Nesse sentido, passa a existir uma relação tripla entre o significado de uma expressão lingüística e (a) aquilo que se *pretende dizer* com ela, (b) o que é *dito* nela e (c) a *forma como é utilizada* no ato de fala (p.193).

Outra perspectiva de compreensão sobre o jogo das expressões lingüísticas pode estar relacionada ao espaço lógico-filosófico, ou seja, a existência ou inexistência desse mundo representado pelo ato de fala dependerá das possibilidades e perspectivas lógicas acerca do que pode vir a ser o próprio mundo, logo, o ato de fala, é algo que pode ser significativo. O filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951) contribuiu com as idéias sobre a possibilidade do “jogo de linguagens” na representação da realidade. Segundo Wittgenstein (2001), os limites do mundo são os limites da linguagem e, portanto, do pensamento. E que “*o mundo é a totalidade de fatos, não de coisas*” (p.135) e, portanto, pode ser descritível, através do jogo da linguagem, do pensamento e da realidade.

Na perspectiva das relações de significado, a construção dos processos dinâmicos de conhecimentos e sua socialização podem envolver diferentes maneiras de perceber, compreender e representar o mundo através do “jogo da linguagem”. Para Wittgenstein (2001), existe uma totalidade de proposições que representam a realidade, essas proposições com sentido representam o pensamento e podem ser compreendidas com uma rede de semelhanças que se superpõem e se entrelaçam; contudo, a proposição passa a ser figurada na medida em que é logicamente articulada, configurando-se em um jogo da linguagem (p.165). Nesse sentido, o significado das expressões lingüísticas pode ser identificado como sendo mais uma referência de análise e a sua aplicabilidade pode explicar o significado das expressões que surgem nas frases a partir de suas representações.

Em termos de ação comunicativa, os sujeitos envolvidos na ação (os falantes e ouvintes) presumem que sabem o que significa o reconhecimento mútuo das pretensões de validade reciprocamente apresentadas. No sentido da ação orientada para se chegar a entendimento, o acordo consensual incluirá os seguintes aspectos: a) co-participação - todos os sujeitos da ação deverão apresentar pretensões de validade; b) reciprocamente, os sujeitos deverão apresentar justificadamente as suas pretensões de validade; e c) pactuação das pretensões de validação apresentadas (HABERMAS, 1996, p. 14). Entretanto, é importante ressaltar que “*é apenas nas argumentações que as pretensões de validade implicitamente levantadas através dos atos de fala podem ser tematizadas enquanto tal e testadas com as razões*” (Idem, p.193), se utilizadas na perspectiva da racionalidade comunicativa na força unificadora do discurso orientado para o entendimento.

Entretanto, é importante refletirmos que os sujeitos da ação, na relação dialógica-comunicativa, precisam de alguma forma compartilhar o sistema de signos lingüísticos para que se dê a interlocução entre as partes, fomentando a compreensão, a argumentação, justificação, acordos e, conseqüentemente, a busca do entendimento. Para Freire (1983), “*a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significante comum ao outro sujeito*”. (p.45). O sistema de signos lingüísticos não envolve apenas a compreensão do significado da expressão vinculado, inclusive, a um contexto mas, também, as suas convicções, crenças, ideologias, valores historicamente e socialmente construídos.

Essa possível limitação pode comprometer a validação das pretensões e os possíveis acordos justificados, assim como, comprometer a tomada de decisão quanto à negação ou afirmação de preposições reflexivas. Se os interlocutores não compartilham a *base de validação do discurso* apresentada por Habermas (compreensibilidade, verdade, sinceridade e acerto), é possível afirmar que a ação comunicativa ficará comprometida, ou seja, a utilização da linguagem não será orientada para o entendimento, bem como comprometerá a interação com a realidade e a tomada de consciência quanto à prática transformadora.

Se partirmos do ato comunicativo inserido na prática educativa através do diálogo, é possível chegarmos a um entendimento utilizando a base de validação do discurso proposta por Habermas? Como é estabelecida a relação entre o falante e o ouvinte da comunicação para construirmos o “pensamos”? Quais os mecanismos de regulação para se saber que o entendimento foi bem sucedido (ou não)? Os educadores estão predispostos ao diálogo? O educador está consciente que ele deixará de ser o detentor e transmissor “vertical” do conhecimento e passará a ser um colaborador e mediador “horizontal” deste? Quais os procedimentos pedagógicos que possam minimizar possíveis dificuldades na expressão lingüística entre os pares da comunicação? Quais as competências necessárias para o fomentador do diálogo orientado ao entendimento?

5.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O modelo da ação orientado ao entendimento recíproco entre os participantes da ação comunicativa sobre algo no mundo exige a capacidade do falante em comunicar e fazer

compreender-se um ao outro. Cada ato de fala, orientada para o entendimento, exige competências comunicativas. A competência nesse contexto está sendo compreendida como “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.*” (PERRENOUD, 1999b, p.7), pois existem outros aspectos condicionantes que podem fazer a diferença no desenvolvimento das habilidades de se comunicar, dentre elas a experiência acumulada e as condicionantes do contexto no qual o sujeito forma e, ao mesmo tempo, manifesta a representação da realidade.

A capacidade de comunicar só é susceptível de ser analisada do ponto de vista da pragmática universal, tendo como base as três funções de uma expressão - representar algo através de uma frase, expressar as intenções do falante e estabelecer relações interpessoais legítimas relacionadas às expressões. “*A intenção universal-pragmática básica da teoria do ato de fala fica expressa na análise das unidades de discurso elementares (expressões) de uma perspectiva semelhante àquela a partir da qual a lingüística analisa as unidades da linguagem (frases)*” (HABERMAS, 1996, p.46). Ao ser proferida, uma frase é colocada em relação: a) à realidade externa daquilo que pode ser compreendido; b) à realidade interna daquilo que o falante gostaria de expressar de acordo com as intenções e c) à realidade normativa daquilo que é social e culturalmente reconhecido.

Enquanto que uma *frase* gramatical cumpre as exigências da compreensibilidade, uma *expressão* bem sucedida deverá satisfazer três pretensões de validade (ser considerada verdadeira, ser considerada sincera na perspectiva em que expressa uma intenção do falante e ser considerada acertada do ponto de vista em que encontra conformidade com as expectativas socialmente reconhecidas). “*Ao passo que a unidade elementar do discurso é o ato de fala, a unidade elementar da linguagem é a frase.*” (HABERMAS, 1996, p.54).

No desempenho do ato de fala, as frases são empregadas com uma “intenção comunicativa”. Para que essa intenção a favor do entendimento seja concretizada, existem algumas condições de comunicação que devem ser satisfeitas:

- um falante e um interlocutor que dominem uma língua comum (ou que possam estabelecê-la através da tradução);
- uma situação de discurso que possa ser analisada por ambas as partes;

- um conhecimento de segundo plano intersubjetivamente partilhado (ou suficientemente “coincidente”);
- uma expressão localizada de um falante, com uma posição de “sim” ou “não” por parte do interlocutor. (HABERMAS, 1996, p.219).

Nesse contexto, a competência comunicativa é a “*capacidade de um falante orientado ao entendimento, de forma a poder conceber uma frase corretamente formulada em relação com a realidade*”, ou seja, deverá envolver as seguintes premissas: a) escolher a frase proposicional de forma que o ouvinte possa partilhar dos conhecimentos do falante; b) expressar as suas intenções de tal forma que o ouvinte possa confiar no falante e c) desempenhar o ato de fala de forma que o ouvinte possa estar de acordo com o falante nas orientações de valor partilhadas (HABERMAS, 1996, p.50).

A construção da competência comunicativa passa necessariamente pelo “jogo de negociação”, ou melhor, pelo “jogo de argumentação”. Negociação pode ser compreendida como sendo a busca do entendimento estabelecido após convergências e divergências argumentativas entre sujeitos a favor de um acordo entre as partes. “*A negociação é em geral o caminho mais dispendioso e mais incerto, se comparado com a mera possibilidade de impor ou de seguir as tendências do mercado.*” (ZAJDSZNAJDER, 1988, p.7). A estratégia de negociação dependerá do contexto social no qual estará sendo acordado. Isso significa que os argumentos podem ser contrários e simultaneamente verdadeiros. As ambivalências podem existir, no entanto, elas estarão associadas a idéias e modelos previamente estabelecidos e atrelados a contextos.

Nesse sentido, o jogo de argumentação pautada na negociação combina elementos cooperativos, competitivos e, ao mesmo tempo, subjetivos da ação comunicativa, tanto no processo decisório na definição e pactuação das proposições quanto na solução de problemas. Ambos contemplam elementos essenciais da comunicação que se fundamentam em um contexto social de negociação e acordo coletivos. Estar aberto ao outro configura-se num jogo de papéis sociais e abre caminhos para que novas regras sejam formuladas a favor de um coletivo pensante.

Algumas categorias implícitas no processo de negociação nas áreas trabalhista, diplomática, comercial, administrativa e política, tais como: os principais objetivos, a maneira de negociação, a linguagem utilizada, as questões estratégicas-táticas e a influência das condições do ambiente circundante no processo de negociação para as possíveis tomadas de decisão (ZAJDSZNAJDER,

1988, p.7), podem ser, em certa medida, consideradas como ponto de partida para se pensar sobre a natureza técnica e epistemológica acerca das interfaces de negociações no cenário educacional, principalmente na perspectiva da avaliação da aprendizagem.

A capacidade e a vontade de negociar no contexto educacional podem ser traduzidas como uma ação democrática entre os sujeitos da ação (gestores, coordenadores, educadores e aprendizes). O jogo de negociação também potencializa uma predisposição à mudança de foco para um planejamento participativo (divisão de poder, descentralização na definição do tema gerador, na resolução de problemas, na organização dos conteúdos etc.). O sujeito consciente e atuante tem a capacidade de fazer as suas escolhas teóricas, ou seja, possui a liberdade de escolher e agir racionalmente de uma ou de outra forma, ou de dar início a um novo processo na cadeia dos acontecimentos, com novas expressões numa perspectiva reflexiva, “*bem como as suas expressões, é uma condição necessária para a liberdade.*” (HABERMAS, 1996, p.187)

5.3 DIÁLOGO: ESSÊNCIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

A racionalidade comunicativa traz como essência a fala ideal representada pelo “diálogo” entre os sujeitos da ação, tendo como referência a *base de validação do discurso* (compreensibilidade do pronunciamento, verdade da proposição, sinceridade das proposições e acerto). No contexto da ação comunicativa o diálogo passa a ser entendido como um método essencial a favor do entendimento e o jogo de negociação como uma estratégia utilizada no processo de interação em busca de acordos pactuados coletivamente e reconhecidos socialmente. “*Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também, de gerá-lo.*” (FREIRE, 2005, p.96). Sem ele não há intercomunicação, característica predominante deste mundo cultural e histórico.

Nesse sentido, o diálogo implica numa reciprocidade reflexiva entre sujeitos da comunicação sobre a forma de pensar e representar o mundo vivido. “*O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário.*” (FREIRE, 1983, p.45). O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e ao mesmo tempo modificá-lo. O diálogo é uma exigência

existencial, é um ato de criação, é caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. O diálogo é compreendido como fenômeno humano pautado na ação e reflexão entre sujeitos em busca da transformação do mundo e da própria realidade para a permanente humanização dos homens, configurando-se como uma práxis pelos sujeitos dialógicos. (FREIRE, 2005, p.89-91).

A discussão sobre a dialogicidade, como essência fundamental no contexto educacional como prática de liberdade, surgiu a partir das contribuições de Paulo Freire (2005). O objetivo da ação dialógica está em:

Proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de suas “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.

Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe. (p.200).

A teoria da ação dialógica apresenta quatro características fundamentais: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural. Os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em *co-laboração*, através de adesão verdadeira e não da adesão do conquistador ao conquistado através da prescrição de idéias e valores. A adesão verdadeira se dá no desvelamento do mundo e de si mesmo, na práxis autêntica. A *união* entre as massas populares, mais especificamente as oprimidas, provoca a co-laboração em prol da libertação. Para que os oprimidos se unam entre si, é preciso a *organização* das massas, pois essa é uma condição indispensável na busca de uma ação revolucionária. Na teoria da ação dialógica, a organização implica autoridade, liderança e liberdade e transformação da realidade. Desta maneira, essa ação histórica, como modo de ação cultural, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante; isso implica que a *síntese cultural* é o tipo de ação que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura das estruturas sociais. (FREIRE, 2005, p.191-213).

Trazendo essas reflexões à luz da ação comunicativa, tendo como foco a busca do entendimento através do diálogo, é possível identificarmos algumas aproximações sobre as contribuições de Paulo Freire, através da teoria da ação dialógica, com a *base de validação do discurso* da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas, são elas: a compreensibilidade, a verdade, a sinceridade e o acerto.

É fundamental que o sujeito faça-se ser compreendido na relação recíproca com o outro e isso se configura como um dos requisitos da racionalidade comunicativa – a *compreensibilidade*. Para Freire (1983). “*A comunicação implica na **compreensão** pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa.*” (p.47, grifo nosso). Não há um diálogo verdadeiro se não prevalecer nos sujeitos envolvidos um pensar crítico, uma vontade de se fazer compreender e ser compreendido, tendo como foco a transformação permanente da realidade.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutri-se de falsas palavras, mas de **palavras verdadeiras**, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2005, p.90, grifo nosso).

O desvelamento do mundo e, portanto, de si mesmo enquanto sujeito histórico-cultural implica, necessariamente, uma ação autêntica que possibilite o compartilhamento de idéias e valores acerca da realidade. Nesse sentido, a função da práxis autêntica no processo dialógico defendido por Freire é compatível com requisito de validação defendido por Habermas – a *verdade*.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a **confiança** de um pólo no outro é conseqüência óbvia. [...]. Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (FREIRE, 2005, p.94, grifo nosso).

A exigência do pronunciamento baseado em premissas verdadeiras que impliquem em confiança configura-se como umas das proposições de validação defendidas por Habermas – a *sinceridade*, ou seja, o discurso pautado em concepções e raízes ideológicas transparentes pode contribuir para o resultado de acordos em que os sujeitos da ação tenham como foco o entendimento e como conseqüência a compreensão do mundo visando a sua transformação.

Para Freire (2005) a prática da liberdade começa: “*não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes.*” (p.96). Esta possível inquietação colocada em torno do conteúdo do diálogo pode ser compreendida como um requisito da validação em relação às escolhas acertadas sobre o conteúdo programático da educação, aproximando-se assim de mais um requisito de validação do discurso apresentada por Habermas – o acerto. Para Freire,

o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens, ele acontece na práxis, no esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência. As escolhas temáticas servem como ponto de partida do processo educativo ou da ação cultural de caráter libertador, não mais “bancária”¹⁵ da educação.

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o **acordo entre os sujeitos**, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (FREIRE, 1983, p.45, grifo nosso).

Para Habermas, a racionalidade comunicativa busca o entendimento visando estabelecer acordos pactuados coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no ato de fala - *acordo pactuado e representado socialmente*. Para Freire, esses acordos ou adesões comunicativas são implicações fundamentais para a consciência da realidade dos oprimidos entre si, em busca da transformação para a libertação. Sobre a importância da participação e co-laboração dos sujeitos na ação dialógica Freire (2005) coloca que “*não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*” (p.90). Sobre esse aspecto, Habermas coloca que os sujeitos na ação comunicativa devem manifestar um posicionamento do “sim” ou “não” sobre o que está sendo discutido, validado e acordado entre as partes.

O diálogo é um dos aspectos mais importantes e necessários à prática educativa, pois se configura como uma das possibilidades de romper com a prática “bancária” da educação, já que os sujeitos da ação comunicativa passam a ter um papel ativo na definição dos temas geradores ou na opção das premissas de validação durante o discurso. O diálogo permite um campo de discussão, argumentação e contra-argumentação de idéias e convicções, não apenas sobre o quê debater (temas geradores), mas também sobre como debater (caminho teórico-metodológico) e os propósitos a serem alcançados pelo coletivo.

Entretanto, o diálogo também representa um dos grandes desafios na prática educativa, pois dialogar requer uma predisposição à mudança, uma posição reflexiva e crítica sobre a realidade, assim como um reconhecimento intersubjetivo e intercomunicacional entre os sujeitos da ação comunicativa ou dialógica. Freire (1983) chama a atenção acerca de alguns professores que rejeitam a comunicação na sua prática educativa, por não estarem abertos, disponíveis ao

¹⁵ Segundo Freire (2005), na prática bancária da educação, antidualógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação que ele mesmo elabora ou elaboram para ele (p.118).

desconhecido, ao inusitado e ao inacabado ou porque simplesmente trabalham numa lógica da transferência de “conhecimentos” e compreendem a educação como uma *situação gnosiológica*¹⁶, e assim não podem querer o diálogo comunicativo (p. 54).

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão. (FREIRE, 2005, p. 94-95).

Diálogo é a essência da ação comunicativa como busca do entendimento entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, é a essência de uma prática educativa a favor da libertação de determinados grupos sócio-culturais pelos sujeitos dialógicos. A base de validação é discutida e (re)construída com base da força da competência argumentativa dos sujeitos unidos, organizados e conscientes do papel de co-laboração para a transformação de práticas educativas como caminho pelo qual os homens ganham significação e se sintam sujeitos do seu pensar, na ação-reflexão dele para com ele mesmo e dele para com os outros no desvelamento do mundo e com o mundo.

Contudo, a ação comunicativa é uma das possibilidades de romper com certas práticas autoritárias, pragmáticas e individualistas, predominantes da pedagogia liberal, mais especificamente da tendência tradicional e tecnicista para uma visão democrática, na ênfase da formação integral e emancipatória, baseada: a) no trabalho coletivo e cooperativo; b) na troca de experiências; c) na interação com o meio sócio-cultural; d) no confronto de opiniões e argumentos; e e) na busca de consensos e acordos coletivos a favor de uma nova perspectiva de construção do conhecimento e de práticas avaliativas.

O foco central do ato de fala não é a frase, este é objeto de análise lingüística, e sim a expressão, o discurso, a ação em busca do entendimento tendo como exigência a verdade, a sinceridade e o acerto. A análise do contexto é essencial para uma melhor aproximação das características que compõem o discurso, mas é no desenrolar do diálogo que as convicções e ideologias são representadas e negociadas. A percepção de mundo significativa se dará na construção do significado e este é construído nas relações entre os sujeitos da ação comunicativa, e o educador terá um papel essencial em, primeiro, disseminar a cultura de estar aberto ao outro, num jogo de argumentações, negociações e acordos e, em segundo, compartilhar com o outro ou os outros a co-responsabilidade da transformação da realidade.

¹⁶ Para Paulo Freire, a situação gnosiológica significa a problematização do conteúdo sobre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes (p.58).

6 NEGOCIAÇÃO COMUNICATIVA: UMA PERSPECTIVA PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”

(FREIRE, 1983, p.46)

O cenário educacional vigente, integrado às tecnologias de informação e comunicação, possibilita diversos espaços de sociabilidade, representados pelo ciberespaço, que favorecem a construção individual e coletiva do conhecimento. Um dos grandes desafios desses espaços educativos está relacionado ao modelo de avaliação adotado e sua consonância com a concepção de ensino-aprendizagem pautados em modelos comunicacionais. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem utilizados nos cursos desenvolvidos na modalidade a distância, com ênfase na educação *on-line*, geralmente utiliza ferramentas interativas, entretanto, isso não garante a realização de processos interativos na avaliação da aprendizagem. Emerge a necessidade de se pensar em um referencial que possa contribuir com a cultura da avaliação da aprendizagem na educação *on-line* pautada em pressupostos da negociação comunicativa, que coloca o diálogo como essência em busca do entendimento e acordos coletivos e, principalmente, no *feedback* processual para melhoria de processos em prol da construção do conhecimento e para a gestão do processo.

O diálogo passa ser um dos eixos fundamentais do paradigma comunicacional, como uma estratégia essencial na avaliação da aprendizagem na educação *on-line*. Diálogo é um parâmetro de análise que aproxima três grandes campos de conhecimento: o primeiro é a ação comunicativa de Habermas; o segundo, a quarta geração de avaliação pautada em princípios da negociação de Guba & Lincoln; e o terceiro, as tecnologias comunicacionais, digitais e em rede, utilizadas na educação a distância.

6.1 NOVO PARADIGMA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O avanço das telecomunicações, impulsionado pela indústria eletrônica e suas implicações, gera novas formas de trabalho, novos ambientes de interação e comunicação, novas estratégias na construção do conhecimento e, sobretudo, cria novos espaços de convivência globalizada. Para Schaff (1995), o próprio advento das tecnologias de transmissão de informações, denominadas de meios de comunicação de massa (rádio e televisão), demarcam traços característicos da *sociedade informática*, gerando diversas repercussões na formação econômica, social, política e cultural da sociedade, potencializando um novo paradigma na história da humanidade, assinalando amplos caminhos do conhecimento a respeito do mundo e também do desenvolvimento da sociedade.

No panorama educacional, “o novo cenário cibernético, informático e informacional vem provocando grandes transformações não apenas no que se refere aos aspectos socioeconômico e cultural, mas também na maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo” (MORAES, 1997, p.186). Novos espaços de aprendizagem são potencializados pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, particularmente, a Internet e a *Web*, proporcionando ou fortalecendo relações coletivas e cooperativas para a construção do conhecimento e representação do mundo social.

Para Lemos (1999), as novas tecnologias de informação, como dispositivos comunicacionais, por si só geram novas práticas sociais e colocam em cheque as novas formas de sociabilidade, haja vista que essas tecnologias, associadas à *racionalidade instrumental*, iriam isolar as pessoas, diminuir o grau de sociabilidade, racionalizar a vida social, homogeneizar consumos e práticas; entretanto, paradoxalmente, o autor defende a hipótese de que essas novas tecnologias, traduzidas como digitais em rede, são, na realidade, vetores e agregadores de novas formas sociais (p. 79-83).

Nesse sentido, podemos compreender que a utilização do ambiente virtual de aprendizagem no processo de avaliação na educação *on-line*, na perspectiva sociológica, constitui-se em instrumento de socialização. A avaliação da aprendizagem enquanto objeto e, ao mesmo tempo, processo configura-se como um elo de discussão a favor da construção permanente e coletiva do

conhecimento entre avaliadores e avaliados e, simultaneamente, fomentador de espaços políticos para a realização da gestão participativa do pensar e fazer avaliação da aprendizagem.

A Figura 4 representa a dimensão do “diálogo” como um elo de interseção entre as três áreas de conhecimento – Comunicação, Educação a Distância e Avaliação –, visto que compartilham um conjunto de idéias, crenças e valores acerca da necessidade do encontro entre sujeitos intersubjetivos da ação comunicacional com propósito de construírem coletivamente um conjunto de pretensões de validação socialmente reconhecidas, tendo como objetivo principal o *feedback* processual (comunicação constante entre os sujeitos da ação possibilitando a retroalimentação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no próprio percurso da ação). Nesse espaço de discussão e interação entre os sujeitos da ação, o diálogo passa a ser um dos princípios do “paradigma comunicacional” a favor de uma nova perspectiva da avaliação formativa na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, pautadas no discurso argumentativo e na estratégia de negociação, em busca do entendimento, acordos, pactuações e aprimoramento da própria práxis avaliativa.

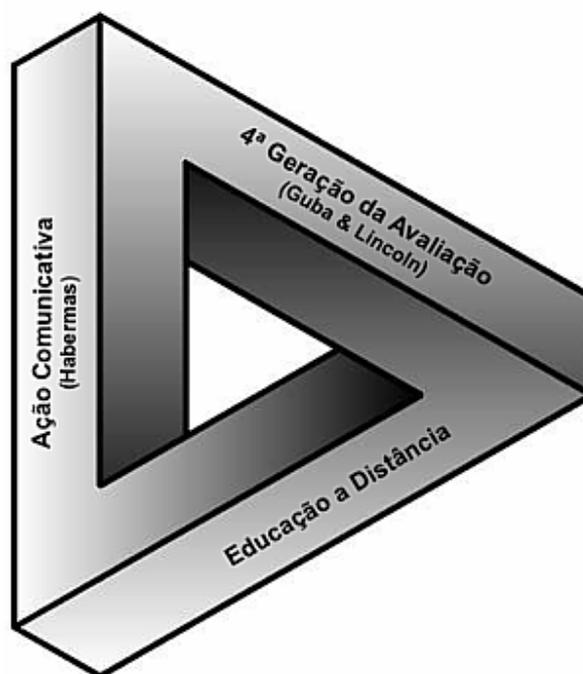


Figura 4 – Diálogo: essência da negociação comunicativa

A ação comunicativa de Habermas (1996) utiliza o diálogo como um método essencial para a construção de acordos orientados para o entendimento entre sujeitos da comunicação. O ato

comunicacional é realizado tendo como base as orientações e normas que são acordadas socialmente, por meio de uma lógica pragmática da argumentação, através do diálogo, acordos e consensos, racionalmente motivados. A prática argumentativa tem como “situação ideal de fala” entre todos os sujeitos quando o discurso tem como referência à “base de validação” do discurso, que envolve: a compreensibilidade do pronunciamento, verdade da proposição, sinceridade das proposições e acerto.

A Educação a Distância, através das ferramentas e processos interativos de informação e comunicação, digitais e em rede, fomenta ou, de certo modo, vincula o processo de ensino, aprendizagem e avaliação à utilização de práticas dialógicas nos ambientes virtuais de aprendizagem, que podem favorecer diálogo, a negociação de idéias, argumentos, preposições, resoluções de problemas, posturas investigativas e colaborativas que podem otimizar a construção significativa do conhecimento. Pensar a cultura da avaliação da aprendizagem, nesse contexto, é considerar que as políticas e práticas de avaliação permaneçam na mesma dimensão comunicativa que o processo de ensino e aprendizagem. Afinal de contas, na perspectiva da avaliação formativa, esses processos são, ou deveriam ser, trabalhados simultaneamente.

A quarta geração da avaliação apresentada por Guba e Lincoln (1989) tem como característica fundamental a negociação/comunicação com pressupostos construtivistas. Potencializado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, digitais e em rede, esse modelo de avaliação valoriza o diálogo e possibilita a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. O jogo de negociação como uma estratégia utilizada no processo de interação e comunicação fomenta a ação avaliativa da aprendizagem como um ato comunicativo que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas e pactuadas coletivamente e reconhecidos socialmente.

Todavia, a utilização do diálogo na prática educativa, na educação *on-line*, não garante a qualidade na busca do entendimento entre os sujeitos do ato de fala se o mesmo não estiver atrelado a uma racionalidade comunicativa, ação-reflexão e co-participativa entre os sujeitos da práxis avaliativa, e à utilização de estratégia de negociação, competência comunicativa e argumentativa com base nas pretensões de validação.

6.2 GESTÃO PARTICIPATIVA: TENDÊNCIA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PARADIGMA COMUNICACIONAL

A gestão participativa no âmbito da avaliação da aprendizagem é um tipo de mobilização entre os sujeitos (avaliadores e avaliados) predispostos a contribuir no processo de decisão sobre a ação avaliativa. Isso demanda uma predisposição à co-responsabilidade e co-laboração entre todos os sujeitos envolvidos desde a etapa do planejamento das políticas avaliativas (definição de temas geradores, modelo de avaliação, estratégias, instrumentos, dispositivos midiáticos, critérios de correção, prazos, resultados etc.), a sua implementação (execução e acompanhamento permanente das ações) e os resultados alcançados durante o percurso da ação e no final da ação (avaliação, auto-avaliação e meta-avaliação).

A gestão participativa no campo da avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como sendo um dos princípios do processo pedagógico tendo como finalidade a co-laboração entre os sujeitos participantes (avaliadores e avaliados) na definição e organização das questões teóricas e práticas do processo avaliativo. A gestão participativa pode possibilitar, de uma forma ou de outra, um processo reflexivo entre os sujeitos sobre a epistemologia da avaliação, além de desencadear um processo criativo sobre a ação avaliativa.

A criatividade é um aspecto necessário à gestão participativa, pois o ato criador abrange a capacidade de compreender, de relacionar, ordenar e significar coisas através dos sentidos. Nessa busca de ordenações e de significados sobre a prática avaliativa na educação *on-line*, potencializa-se o aspecto motivacional para o processo de criação. “*O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto homem, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.*” (OSTROWER, 1996, p.10). Isso pode implicar não apenas numa mudança de comportamento frente à prática avaliativa, mas também numa mudança de concepção sobre as teorias de avaliação da aprendizagem.

Na perspectiva da gestão participativa (Figura 5) enquanto ato criador, é possível indagarmos sobre a intencionalidade que antecede *a priori* os sujeitos da comunicação e a predisposição à transformação da realidade. O ato intencional nesse tipo de gestão pressupõe existir uma mobilização interior, não necessariamente consciente, a favor de um processo de mudança seja da percepção de si mesmo, enquanto avaliador, seja da percepção que se faz dos

interesses institucionais, representado, de certo modo, pelo discurso do gestor pedagógico, assim como dos interesses dos aprendizes-avaliados. Nesse contexto, a ação comunicativa através do diálogo passa a ser uma possibilidade concreta na busca de consensos e acordos coletivos como uma possibilidade de tendência a favor da gestão participativa.

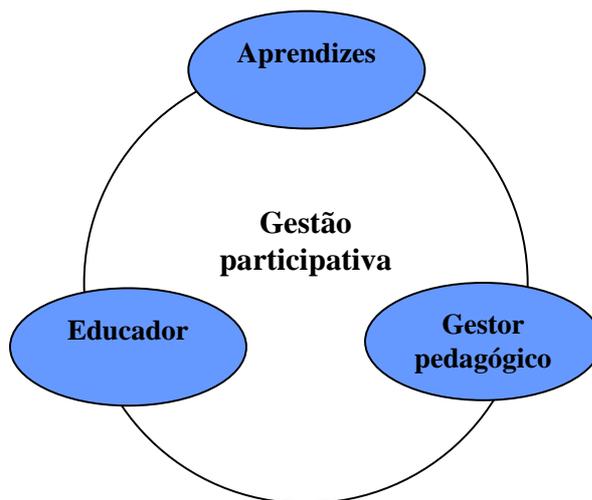


Figura 5 – Modelo de gestão da avaliação da aprendizagem

Na perspectiva de um espaço de interação e comunicação entre sujeitos sociais em um curso na modalidade a distância, assim como a avaliação pautada em um modelo comunicacional, onde o eixo central é a negociação, significa que a definição das políticas e práticas de avaliação da aprendizagem demandarão um modelo de gestão pedagógica pautado numa abordagem democrática e reflexiva sobre o fazer avaliativo, onde a co-participação faça parte da ação educativa, tendo o diálogo como eixo central do paradigma comunicacional.

Na gestão participativa o educador deixa de ocupar a função de centralizar as decisões sobre as políticas e práticas de avaliação e, através do processo dialógico, ele interage com os aprendizes no planejamento e intervenção da prática avaliativa. Juntos, eles escolhem possibilidades de recursos midiáticos, as melhores estratégias, os prazos, enfim, estabelecem um pacto sobre as políticas e práticas de avaliação, além da definição dos indicadores de qualidade sobre a produção dos trabalhos individuais e coletivos que serão construídos durante o percurso da ação. Esse acordo de certo modo precisa contemplar algumas normas e exigências da

instituição, por exemplo, prazos limites para a conclusão das atividades, e a comunicação formal necessitará ser no ambiente virtual de aprendizagem adotada pela instituição de ensino.

Para Silva (2006), o educador na sala de aula *on-line* deve assumir as funções de promover, ensinar, predispor, urdir, arquitetar teias; construir junto com os aprendizes uma rede e não uma rota. Para isso, o educador precisará caminhar junto com o aprendiz. Nessa caminhada será necessário: a) compreender o contexto sociocultural do aprendiz; b) identificar saberes significativos; c) considerar as questões epistemológicas envolvidas no processo e d) compreender que as questões sobre as práticas avaliativas acontecem no próprio cenário educativo (p.32).

O modo como o educador realiza seu trabalho, seleciona as estratégias de ensino, organiza o conteúdo, utiliza as tecnologias interativas e as práticas educativas e avaliativas, assim como estabelece as relações do conhecimento com o contexto histórico e social dos aprendizes, denuncia a natureza da concepção educacional e suas implicações associadas a determinadas tendências pedagógicas e funções sociais. Partindo do pressuposto de uma prática avaliativa pautada na gestão participativa, o educador estará criando um ambiente favorável à cultura da avaliação como próprio objeto de aprendizagem, promovendo uma ruptura de concepção de educação tradicional para uma educação transformadora e emancipatória.

A postura do aprendiz na gestão participativa, no que se refere às práticas avaliativas na educação a distância, também faz a diferença no processo de avaliação, pois ele pode ocupar a função de estar sendo avaliado (seu desempenho) e ao mesmo tempo pode contribuir ocupando a função de avaliador (avaliando o modelo de avaliação, o seu próprio desempenho, o processo, o curso, os educadores etc.). A contribuição do aprendiz não fica exclusivamente relacionada ao planejamento participativo sobre as políticas de avaliação, ela extrapola para uma intervenção permanente durante o percurso da ação.

É fundamental a colaboração dos aprendizes nas negociações sobre o processo de avaliação, pois as suas escolhas e convicções podem gerar um campo de discussão e debate que é necessário para o avanço das negociações e acordos entre educadores, gestores pedagógicos e aprendizes. Esse campo, que é ao mesmo tempo técnico, político e pedagógico, colocará em evidência a diversidade de interesses e estilos de aprendizagem, a concepção de educação, o modelo de avaliação, além das questões multiculturais e tecnológicas dos participantes. A

proposta do modelo de gestão da avaliação da aprendizagem à luz da gestão participativa reforça a autonomia e co-responsabilidade dos aprendizes na construção e gestão do conhecimento.

A opção por um modelo de gestão pautado na co-participação dos sujeitos sociais já caracteriza uma posição política da instituição sobre o processo de avaliação da aprendizagem em prol de uma nova cultura de avaliação. Nesse contexto, o gestor pedagógico precisará ter competência comunicativa e de negociação para mediar os diferentes interesses (instituição de ensino, educadores e aprendizes) e, atrelado a eles, o cumprimento da legislação vigente sobre a avaliação da aprendizagem na modalidade a distância. A flexibilização do planejamento participativo será um aspecto de grande relevância na construção de um conjunto de políticas e práticas da instituição de ensino. Buscar harmonizar a diversidade, criando espaços de coerência e tolerância durante as discussões e implementação das práticas avaliativas, será um grande desafio para o gestor pedagógico.

A gestão pedagógica do processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância pautado em um modelo de avaliação numa perspectiva comunicacional traduz, necessariamente, uma inter-relação entre os aprendizes, o educador e o gestor pedagógico (Figura 6). Trata-se de uma gestão com a participação ativa, através do diálogo permanente, na busca do entendimento sobre possíveis políticas e práticas de avaliação da aprendizagem. É importante ressaltar que os sujeitos envolvidos na gestão participativa podem assumir papéis de avaliados e, simultaneamente, avaliadores, que vai depender do objeto ou fenômeno que está sendo avaliado. A participação ativa de todos é tão importante quanto necessária para que se configure um espaço democrático na tomada de decisão, através do jogo de negociação e argumentação com propósito de minimizar as tensões e as divergências de interesses no que se refere à avaliação entre a universidade, o mercado e a sociedade.

6.3 PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas educativas compartilham de paradigmas, embora as tendências pedagógicas nem sempre ocorram com a mesma intensidade nos diferentes grupos e espaços institucionais, inclusive, porque o surgimento de um paradigma educacional emergente requer uma reconstrução da área de estudo, dos métodos e procedimentos, aplicações e, às vezes, uma renovação ou

aperfeiçoamento de políticas e práticas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação a partir de novos princípios. A busca de um conjunto de princípios e regras capaz de constituir uma tradição educacional no processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, está diretamente associada à dinâmica das crises e transformações do pensamento educacional e da prática correspondente, particularmente, associada à ação comunicativa e seus princípios.

Considerando o contexto atual da EAD, surgem alguns questionamentos, dentre eles: a integração das tecnologias de informação e comunicação provoca mudanças nas políticas e práticas de avaliação da aprendizagem? Será que um outro modelo de avaliação da aprendizagem que não seja pautado no paradigma comunicacional conseguiria dar conta do contexto social, político, histórico e cultural das comunidades de aprendizagem em rede? Que tipo de avaliação da aprendizagem ainda predomina nos cursos de educação a distância, com ênfase na educação *on-line*?

Nas duas tabelas seguintes seguem algumas características das gerações da avaliação, as suas contribuições na prática educativa e os seus principais impactos na prática avaliativa, que podem ser utilizadas como ponto de partida para uma reflexão e investigação sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação a distância. Apesar de cada geração da avaliação possuir características específicas associadas a diferentes movimentos sócio-histórico e ao mesmo tempo epistemológico, entretanto elas fazem parte de um processo evolutivo do conceito e sua aplicabilidade na prática educativa. As gerações da avaliação podem ser traduzidas na dinâmica da completude do próprio processo de construção da avaliação.

No Quadro 7 agrupamos as três primeiras gerações de avaliação em um conjunto de práticas voltadas para uma reprodução da realidade social, que doravante chamaremos de uma prática avaliativa da educação a distância, na perspectiva não comunicacional. O Quadro 8 contém a quarta geração da avaliação como fazendo parte de um conjunto de práticas, que doravante chamaremos de uma prática avaliativa da educação a distância, na perspectiva comunicacional. Esta se distingue da primeira tabela por ser pautada na construção do conhecimento, numa abordagem crítica, reflexiva de agir e fomentadora de mudanças e transformação da realidade pelos sujeitos da ação dialógica.

	Características da geração de avaliação	Prática educativa	Prática avaliativa na perspectiva não comunicacional
Mensuração	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mensuração do desempenho; ▪ a geração da medida; ▪ o papel do avaliador era técnico, ele aplicava instrumentos de medida; ▪ ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ▪ classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ▪ ênfase na memorização; ▪ educador detentor e transmissor do conhecimento; ▪ ênfase na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ predominância de tarefas individuais e objetivas com postagem no AVA; ▪ os conteúdos, instrumentos e procedimentos avaliativos são pré-determinados pela instituição e programados no AVA; ▪ as atividades não-comunicativas (não-dialógicas); ▪ não utiliza a avaliação diagnóstica e formativa; ▪ não aplica auto-avaliação; ▪ os resultados de desempenho são representados, exclusivamente, por notas.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados; ▪ surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ▪ visa a melhoria do currículo escolar; ▪ ênfase no resultado (produto). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades predominantemente não-comunicativas (não-dialógicas); ▪ utilização de avaliação diagnóstica e somativa; ▪ a nota acompanha um parecer do educador; ▪ hierarquização dos aprendizes conforme os resultados de desempenho;
Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ julgamento de valor como elemento essencial; ▪ não nega a geração anterior, complementa; ▪ ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o avaliador passa a ter o papel de juiz; ▪ reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ▪ ênfase na tomada de decisão visando à melhoria do desempenho escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades utilizando o diálogo, mas sem indicadores ou critérios de validação; ▪ a nota acompanha um parecer subjetivo do educador; ▪ utilização de avaliação diagnóstica, somativa; ▪ classificação dos aprendizes conforme os resultados de desempenho.

Quadro 7 - Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva não comunicacional

Algumas expressões são comuns às duas tabelas, entretanto, o contexto na qual fazem parte denotam um grau de importância e significado à força racionalmente motivadora, ou seja, o significado de um enunciado, as condições de validação, a pretensão de validação apresentadas no ato de fala ou até mesmo as razões que podem ser mobilizadoras para uma justificação racional dessa mesma pretensão que pode evidenciar uma determinada racionalidade; no caso do Quadro 7, uma racionalidade mais voltada para a técnico-instrumental com ênfase num

paradigma não comunicacional; já no Quadro 8 predomina uma racionalidade mais comunicativa, pautada num paradigma comunicacional.

Características da geração de avaliação	Prática educativa	Prática avaliativa na perspectiva comunicacional
<p style="text-align: center;">Negociação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ o diálogo coletivo é a essência da negociação; ▪ negociação entre avaliadores e avaliados; ▪ ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o educador passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; ▪ os critérios de correção são pactuados coletivamente; ▪ co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ▪ ênfase na tomada de decisão visando a melhoria do processo de aprendizagem; ▪ a avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista. ▪ práticas educativas que fomentam a autonomia dos aprendizes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o diálogo (situação ideal de fala) como essência fundamental. ▪ a busca do entendimento à luz da racionalidade comunicativa; ▪ a negociação entre avaliador e avaliado como estratégia na busca de consensos e acordos ▪ a participação de todos os sujeitos da ação nas pretensões de comunicação e validação; ▪ a participação de todos os sujeitos intersubjetivos da ação na tomada de decisão, apreciações e acordos coletivos; ▪ o trabalho coletivo como necessário para pactuação de normas e valores; ▪ o desenvolvimento de competências comunicativas; ▪ a utilização de diversas ferramentas tecnológicas, pautado em processos interativos (fórum, chat, wiki, bloco de notas, diário); ▪ <i>feedback</i> processual das avaliações com informações quantitativas e qualitativas; ▪ avaliação diagnóstica e formativa ▪ avaliação emancipatória; ▪ melhoria da aprendizagem de todos os envolvidos; ▪ promoção de mudanças e transformação da realidade.

Quadro 8 - Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional

No atual contexto interativo comunicacional, potencializado pelas tecnologias de informação e comunicação, é possível compreendermos a ação avaliativa pautada em um modelo teórico, na perspectiva da negociação comunicativa implicado com o processo de avaliação que agregue alguns princípios propositivos, tais como:

- Paute-se nos processos de comunicação, na perspectiva da ação comunicativa e dialógica;

- Utilize a negociação como estratégia para pactuação de acordos e consensos coletivos;
- Utilize uma perspectiva construtivista na construção do conhecimento;
- Considere a construção do conhecimento historicamente contextualizado;
- Possibilite a gestão participativa no processo avaliativo;
- Promova a construção coletiva e cooperativa do conhecimento;
- Valorize as relações sociais, culturais e afetivas;
- Envolve o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagens;
- Trabalhe com variadas ferramentas e processos interativos;
- Compreenda a função do educador enquanto mediador do processo;
- Evidencie a inter-subjetividade dos sujeitos envolvidos;
- Potencialize a auto-avaliação, auto-regulação e meta-cognição;
- Utilize as informações e resultados, quantitativos e qualitativos, obtidos para a tomada de decisão em prol da melhoria do processo de aprendizagem;
- Compreenda a avaliação da aprendizagem enquanto possibilidade de formação, mudança e emancipação.

Contudo, partimos do pressuposto que o diálogo, entre os avaliadores e avaliados, favorece o desenvolvimento da cultura da avaliação, potencializando a busca do entendimento através de pretensões de validação e acordos socialmente pactuados, além de ser um meio estratégico para a viabilização da gestão participativa do processo avaliativo. Nesse contexto, a avaliação é percebida como objeto e ao mesmo tempo como processo pois, simultaneamente, contribui no aprimoramento do pensar e fazer avaliação e suas implicações teóricas e metodológicas, assim como contribui na formação dos sujeitos envolvidos e na própria gestão do conhecimento.

Nosso argumento é a favor de uma avaliação da aprendizagem na EAD na perspectiva comunicacional pautada em estratégias de negociação que privilegia uma interação entre os sujeitos da ação e que, indispensavelmente, utilize o *feedback* processual na práxis avaliativa como um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem, favorecendo a tomada de decisões, possibilitando a melhoria da construção do conhecimento e seu processo de gestão.

7 CAMINHOS PERCORRIDOS

“É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos.”
(SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p.64)

7.1 ABORDAGEM

Considerando o contexto atual da EAD na Bahia, com ênfase na educação *on-line*, e principalmente a necessidade de uma investigação sobre as políticas e práticas de avaliação nos cursos de pós-graduação a distância, a pesquisa foi desenvolvida utilizando uma abordagem, predominantemente, qualitativa com estudos quantitativos, através do *Estudo de Caso*, na tentativa de desvendarmos e descrevermos de forma densa e analítica o fenômeno educacional.

A complexidade dos problemas educacionais pode demandar um estudo cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma. Nesse sentido, a pesquisa educacional pode adotar uma perspectiva da complementaridade, envolvendo alguns paradigmas da pesquisa qualitativa e quantitativa. *“Os métodos quantitativos e qualitativos não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica.”* (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 51). Dito de outro modo, a pesquisa educacional permite a convivência do pluralismo epistemológico, pois o estudo quantitativo é tão importante quanto o estudo qualitativo, e colocar as duas abordagens no mesmo cenário de pesquisa é possibilitar uma riqueza de diálogo e perspectiva do fenômeno educacional.

A investigação qualitativa possui cinco características que são, predominantemente, específicas para este tipo de estudo, apesar de algumas investigações não evidenciarem estas características, que serão apresentadas a seguir, com igual eloquência. São elas: 1) na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, ou seja, o contexto no qual

o fenômeno estudado está inserido, o que transforma o investigador em seu instrumento principal; 2) a investigação qualitativa faz uso de uma densa descrição sobre situações, pessoas, narrativas, eventos e diálogos; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5) o significado e a representação destes dados pelos sujeitos envolvidos é de importância vital na abordagem qualitativa. É de extrema relevância a maneira como o sujeito vê a si mesmo, as suas experiências e o mundo que o cerca (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995; ANDRÉ, 2005).

O Estudo de Caso é mais uma das estratégias de pesquisa utilizadas pelos investigadores que se propõem, geralmente, a debruçar-se sobre o objeto pesquisado com o enfoque de questionar sobre “como” e “por que” tal fenômeno se manifesta no seu contexto, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. “*O poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.*” (YIN, 2005, p. 27).

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005, p.32).

À medida que o investigador vai se aproximando cada vez mais do objeto pesquisado, ele, necessariamente, (re)define os planos e aprimora as estratégias e instrumentos utilizados. Esta fase do processo de coleta de dados, em uma investigação qualitativa, deverá ser norteadada por um método de pesquisa que estará associado a vários recursos e a temporalidade do fenômeno em estudo. O formato do Estudo de Caso e as possibilidades da sua realização, bem como os procedimentos adotados, são apresentados por Bogdan e Biklen (1994) em três categorias de pesquisa:

1) Estudos de Casos de organizações numa perspectiva histórica – este tipo de estudo envolve o relato de uma organização ao longo de um tempo e espaço determinados. A unidade pode ser uma escola, uma universidade, uma comunidade, clube e uma igreja. O estudo irá basear-se, fundamentalmente, em entrevistas com pessoas que tenham uma relação significativa com a organização e análise de registros escritos e outras publicações sobre a vida da instituição.

2) Estudos de Casos de observação – neste tipo de estudo, a técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco de estudo centra-se numa organização ou algum aspecto particular dessa organização. A unidade pode ser um lugar específico da organização (uma instituição, a sala de aula virtual e as atividades no ambiente virtual de aprendizagem); pode ser um grupo específico de pessoas (um grupo de discussão no *chat*, no fórum e na *wiki*) e ainda pode ser qualquer atividade da instituição (projeto político-pedagógico com a concepção de avaliação da aprendizagem e utilização de um sistema/*software* para curso *on-line*).

3) Estudos de Caso denominado Histórias de Vida – neste tipo de estudo de caso, o investigador se dedica exaustivamente a conhecer a história de vida de uma pessoa que tenha relevância social. O instrumento mais utilizado é a entrevista semi-estruturada e as narrativas são registradas na primeira pessoa. O estudo poderá basear-se, também, com revisão de documentos, obras e entrevistas aprofundadas com pessoas vinculadas ao sujeito potencial (p.89-97).

A abordagem da investigação qualitativa, tendo o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa, possibilita que o investigador tenha um contato direto, profundo e exaustivo com um ou poucos objetos em estudo, considerando relevante o contexto no qual o objeto está inserido e as diferentes vozes dos sujeitos a ele relacionados. Neste sentido, os discursos captados e analisados das experiências dos sujeitos possibilitam o desenvolvimento de conceitos sensíveis e descrição das realidades múltiplas e suas representações.

O que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos [...] O objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade de que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.67).

O Estudo de Caso não tem a pretensão de proporcionar o conhecimento preciso e apresentar características específicas de uma população com objetivo de buscar generalizações a proposições teóricas, mas sim de proporcionar uma visão global do problema ou buscar identificar possíveis fatores que o influenciam ou por ele são influenciados.

Avaliações qualitativas não pretendem generalizações. Embora não as desvalorize, interessam-se mais pela particularidade da comunidade. Acreditam que a possibilidade de generalizar está em outra ordem do fenômeno: não na similitude estatística das médias quantitativas, mas na capacidade de impregnar espaços. (sic) (DEMO, 1986, p.13).

A etnografia é uma perspectiva de pesquisa que tem suas raízes no campo das ciências sociais, mais especificamente na antropologia, onde os modelos para os estudos dos fenômenos humanos e sociais são questionados à luz das limitações dos modelos pautados numa perspectiva positivista do conhecimento, haja vista que os fenômenos humanos são complexos e dinâmicos. O contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão e para entender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Etimologicamente etnografia significa “descrição da cultura”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 2005, p.25).

Se, por um lado, o estudo sobre as diversas manifestações dos grupos sociais é foco de interesse dos etnógrafos, por outro, o interesse central dos estudiosos da educação é compreender o processo educativo e suas possíveis implicações. Neste sentido configura-se uma adaptação desse tipo de pesquisa para a área de educação. Para Matta (1978), o pesquisador etnógrafo deve realizar dupla tarefa: transformar o exótico no familiar – se aproximar intimamente do fenômeno estudado, principalmente no momento da coleta – e transformar o familiar no exótico – isso ocorre no momento da descrição e análise dos dados. É uma via de duas mãos, diz o autor, pois exige do pesquisador que dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e, por outro lado, que se despoje de sua posição de membro de um grupo social para “estranhar” o familiar.

Segundo André (2005), o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser usado quando: 1) há interesse em conhecer uma instância em particular, levando em conta o seu contexto; 2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade, considerando, por si só, um caso digno de ser estudado que o diferencia dos demais; e 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural, comunicando, de forma convincente, a confiabilidade das narrativas e suas interpretações (p.29-31).

Stake (1983) identifica três aspectos metodológicos importantes para a elaboração de estudos de caso: o primeiro é conhecer os *limites* do estudo de caso, pois muito do significado do caso é encontrado em suas extremidades, tendo em vista a influência exercida pelos elementos circundantes, por seu contexto. O segundo aspecto são os *problemas* do estudo como

organizadores conceituais, ou seja, o número de problemas aumenta com o desenvolvimento do estudo e na medida em que os assuntos apresentam diversos níveis de importância; e o terceiro e último concentra-se na procura de *padrões* nos dados, ou seja, as configurações recorrentes ou como são chamadas “co-variações” ou “tendências cíclicas”. (p.12)

É com base nos princípios do estudo de caso em avaliação educacional que a presente pesquisa se debruçou sobre um grupo de pessoas – gestores pedagógicos, educadores e aprendizes – e em ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pelos cursos de pós-graduação a distância na tentativa de desvendar e avaliar um conjunto de políticas e práticas de avaliação da aprendizagem em educação a distância. O cenário da investigação apresentou características que estão muito ligadas à pesquisa etnográfica, tais como: 1) coletamos dados no próprio contexto dos cursos de pós-graduação a distância; 2) a descrição detalhada e reflexiva sobre as práticas de avaliação da aprendizagem, associadas ao trabalho de campo; 3) no trabalho de campo foram consideradas as diversas percepções, narrativas e representações particulares dos sujeitos vinculados ao fenômeno estudado, ou seja, gestores pedagógicos dos cursos de pós-graduação, os educadores, os aprendizes; e 4) a pesquisadora foi o principal instrumento na coleta e análise dos dados, principalmente no que tange a observação participante, que permitiu a inferência do pesquisador, ainda, durante a própria entrevista.

No estudo de caso o pesquisador tem um papel fundamental na escuta, pois durante as entrevistas semi-estruturadas será necessário ouvir com atenção e vigilância aquilo que está sendo dito pelos sujeitos entrevistados, sobretudo, tendo consciência dos seus valores, suas crenças, seus preconceitos e seus princípios, enquanto pesquisador. Dito de outra forma, quando o pesquisador faz uma leitura do que está sendo narrado pelos sujeitos entrevistados, as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos e ideológicos. Sendo assim, o investigador deverá ter consciência dos seus pontos de vista e manter uma vigilância constante para que estes não afetem os dados.

7.2 A ESCOLHA DO ESTUDO DE CASO

Para compor o Estudo de Caso foi realizado no primeiro momento um estudo exploratório prévio com o objetivo de identificarmos as Instituições de Educação Superior na Bahia que

estivessem autorizadas e seus cursos de pós-graduação a distância, na modalidade *lato sensu*, credenciados pelo Conselho Nacional de Educação/MEC. Para construir essa visão panorâmica foram necessárias: a) pesquisas em *sites* oficiais do MEC e das respectivas instituições sobre os cursos de pós-graduação a distância, no período da coleta de dados; b) ligações para as instituições confirmando a existência do curso, as características, modalidade e a situação atual; e c) visitas às instituições para conferir, junto às secretarias de curso e coordenações, as informações sobre as instituições e os respectivos cursos. Com base nesse estudo exploratório, foi construído o Quadro 9 com as informações necessárias para que o Caso fosse definido.

Para compor o estudo de caso a presente pesquisa teve como critério de escolha: a) um curso de pós-graduação, na modalidade *lato sensu*, que estivesse em vigência no primeiro semestre de 2008, período em que teve início a coleta de dados; b) que fosse um curso na modalidade a distância, com ênfase na educação *on-line*; c) que a instituição de ensino tivesse mais de um ano de experiência em cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância; e, se possível, d) que não fosse a primeira turma do curso e que houvesse mais de um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância com turmas concluída ou em andamento. Considerando esses critérios, a única instituição selecionada foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) no Estado da Bahia, configurando-se assim o nosso recorte empírico.

O SENAC, criado em 10 de janeiro de 1946, é uma instituição de educação profissional que oferece cursos que vão desde a Formação Inicial até a Educação Superior. A instituição trabalha com EAD desde 1947, e em 2004 começou a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, com ênfase na educação *on-line*, utilizando prioritariamente um ambiente virtual de aprendizagem, tornando-se a primeira instituição de ensino credenciada pelo MEC em âmbito nacional¹⁷. Os estados que fazem parte da Rede EAD SENAC são: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins¹⁸. (SENAC, 2008).

¹⁷ A Portaria nº 554, de 12/3/2004, o Parecer CNE/CES Nº 0024/2004, de 28/1/2004, e a Portaria 838, de 3/4/2006 credenciaram, pelo prazo de cinco anos, nos termos do artigo 6 da Resolução CES/CNE 1/2001.

¹⁸ Outras informações sobre a Rede EAD SENAC e os cursos de especialização oferecidos em âmbito nacional estão disponível no Site <http://www.cursos.ead..senac.br>

Pós-graduação <i>lato sensu</i> (Especialização)			
Curso	Instituição	Situação em junho/2008	Modalidade
Especialização em Gestão Escolar (Programa Nacional Escola de Gestores)	UFBA/Faced	Oferecido para os gestores de escolas públicas. Teve início em novembro de 2007.	Educação <i>on-line</i>
Curso de Atualização em Avaliação da Atenção Básica em Saúde	UFBA/Instituto de Saúde Coletiva - ISC	Só teve uma turma em 2006	Encontros presenciais periodicamente.
Curso de Especialização em Saúde da Família com ênfase na Coordenação e Gerenciamento de Processos de Trabalho	UFBA/Escola de Enfermagem	Concluído em abril de 2007.	Encontros presenciais periodicamente.
Especialização a Distância em Segurança e Saúde no Trabalho	UFBA/Instituto de Saúde Coletiva - ISC	Só teve uma turma em 2006.	Encontros presenciais periodicamente.
MBA executivo em Gestão e Negócios do desenvolvimento regional sustentável.	ADM/UFBA e parceiros: UNB, UFMT, UFLA, INEPAD.	Oferecido para os funcionários do Banco do Brasil. Em andamento há 1 ano.	Encontros presenciais periodicamente.
Especialização à distância: formação de professores da UNEB em parceria com o PROINFO	UNEB	Já foi concluído.	Encontros presenciais periodicamente.
Especialização em Educação a Distância	UNEB	Já foi concluído.	Encontros presenciais.
Especialização em Educação a Distância	SENAC - Ba	Em andamento. Início em abril de 2008.	Educação <i>on-line</i>
Especialização em Educação Ambiental	SENAC - Ba	Não está sendo oferecido no momento.	Educação <i>on-line</i>
Especialização em Gestão Educacional	SENAC - Ba	Em andamento Início em abril de 2008.	Educação <i>on-line</i>
Especialização em Artes Visuais	SENAC - Ba	Em andamento Início em abril de 2008.	Educação <i>on-line</i>
Especialização em Segurança dos Alimentos	SENAC - Ba	Em andamento Início em abril de 2008.	Educação <i>on-line</i>
Especialização em Educação a Distância: tutoria, metodologia	EADCON - Ba	Em andamento.	Encontros semanais presenciais
Gestão escolar	FTC	Em andamento. Início em novembro de 2006	Encontros semanais presenciais
História da cultura afro-brasileira	FTC	Em andamento. Início em novembro de 2006	Encontros semanais presenciais
Gestão Ambiental	FTC	Em andamento. Início em maio de 2007	Encontros semanais presenciais
Gestão e Desenvolvimento de pessoas em Ambiente organizacional	FTC	Em andamento. Início em maio de 2007.	Encontros semanais presenciais
Psicopedagogia	FTC	Em andamento. Início em maio de 2007.	Encontros semanais presenciais
Gestão em contabilidade social	FTC	Não está sendo oferecido no momento.	Encontros semanais presenciais
Educação matemática com novas tecnologias	FTC	Em andamento. Início em maio de 2007.	Encontros semanais presenciais

Quadro 9 – Curso de Pós-graduação a distância na Bahia

Fontes: SESU/MEC <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>> FTC <<http://www.ead.ftc.br/>> SENAC/EAD <<http://www.pos.ead.senac.br/>> UNEB <<http://www.moodle.uneb.br/>> e UFBA <<http://www.cead.ufba.br/>> Acesso em jun./2008.

A Rede SENAC/Ba, no primeiro semestre de 2008, apresentou a seguinte situação: cinco cursos de especialização a distância e onze turmas, sendo que seis turmas já concluíram o curso e cinco estavam em andamento no período da coleta de dados. São eles:

- Curso de especialização em Educação a Distância - quarta turma em andamento.
- Curso de especialização em Educação Ambiental - terceira turma em andamento.
- Curso de especialização em Gestão Educacional - segunda turma em andamento.
- Curso de especialização em Artes Visuais - primeira turma em andamento.
- Curso de especialização em Segurança dos Alimentos - primeira turma em andamento.

Considerando o cenário atual da EAD na Bahia e a experiência do SENAC/Ba em relação às ofertas de diversos cursos de especialização a distância e, principalmente, sem perder de vista o objetivo central da pesquisa que é **analisar as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação a distância, com ênfase na educação *on-line***, o estudo empírico envolveu não apenas as cinco turmas do cinco cursos de especialização em andamento no período da coleta, mas também as seis turmas que já tinham concluídas, perfazendo um total de onze turmas, com a finalidade de se buscar informações que pudessem contribuir com a descrição analítica sobre a avaliação da aprendizagem e o seu processo de gestão.

7.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

A meta-avaliação da aprendizagem em cursos de pós-graduação a distância, com ênfase na educação *on-line*, envolveu um cenário com múltiplos sujeitos e diversos contextos e para desvendá-lo foi necessária a utilização de vários instrumentos e procedimentos, dentre os quais:

1) Roteiro de Análise Documental (RAD) - serviu como guia para analisar, exclusivamente, os documentos das instituições que explicitaram, de alguma forma, as intenções e práticas de avaliação da aprendizagem: EAD orientações gerais; EAD orientações gerais para os tutores; Relatório técnico EAD 2005-2007; Relatório EAD e Manual Coordenador Tutor 2006. (APÊNDICE A)

2) Roteiro de Entrevista para o Gestor Pedagógico (REG) - apresentou tópicos com roteiros semi-estruturados específicos utilizados na entrevista com a Gestora pedagógica dos cursos de especialização da Rede SENAC/Ba. A entrevista contribuiu para o desvelamento dos diversos discursos e suas representações e, de algum modo, possibilitou uma aproximação com os sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (APÊNDICE B)

É importante ressaltar que não há neutralidade no processo de significação entre o discurso dos entrevistados, por mais simples que o uso dos signos possa aparecer. A linguagem utilizada como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social traz, por si só, a potencialidade de percurso e movimento pelo qual o homem está historicamente vinculado. Para os autores Pêcheux (2006) e Orlandi (2005), a *Análise de Discurso* trabalha a relação língua-discurso-ideologia e não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia. O político e o simbólico estão entrelaçados e materializados no discurso pelo uso da linguagem. Esta inter-relação é que caracteriza o homem como um ser capaz de significar e significar-se.

3) Roteiro de Entrevista para os Educadores (REE) - apresentou tópicos específicos que orientou e estimulou a discussão entre educadores dos cursos de especialização da Rede SENAC/Ba, bem como permitiu que outros tópicos fossem inseridos durante o próprio processo comunicativo da entrevista coletiva. Foi utilizada a técnica do trabalho com *grupos focais*, sob a coordenação de uma psicóloga especialista na condução e moderação com esse tipo de trabalho e teve a colaboração de um assistente para a observação e registro das atividades. (APÊNDICE C)

O trabalho com *grupo focal* configurou-se como um importante processo interacional onde os educadores expressaram coletivamente as suas idéias, ancoradas em suas experiências cotidianas, em torno de um mesmo tema: “avaliação da aprendizagem no curso de especialização a distância”, fazendo emergir a discussão e, conseqüentemente, as diferenças e divergências, contraposições e contradições. Essa técnica permitiu compreender os processos de construção da realidade, representações, percepções, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação a distância por parte dos educadores vinculados aos cursos de pós-graduação da instituição Senac/Ba. A realização do grupo focal além de permitir “[...] *fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar*” (GATTI, 2005, p.

9), proporcionou o aprimoramento dos Questionários que foram aplicados no momento posterior a essa técnica.

4) Questionário do Educador (QE) - foi construído e aplicado aos educadores dos cursos um questionário *on-line*, mediante senha de acesso por um tempo determinado no ambiente *web*. (APÊNDICE D)

5) Questionário do Aprendiz (QA) - foi construído e aplicado aos aprendizes dos cursos um questionário *on-line*, mediante senha de acesso por um tempo determinado no ambiente *web*. (APÊNDICE E)

A pesquisa envolveu diversos sujeitos geograficamente distribuídos pelo estado da Bahia, nesse sentido tornando-se viável a utilização de alguns instrumentos de coleta de dados disponibilizadas no ambiente *web* - QE e QA - já que a internet é um dos meios de comunicação em rede adotado pela Rede SENAC/Ba. Os instrumentos foram disponibilizados na *web* no ambiente *Windows* da Microsoft por 30 dias e foi modelado em um banco de dados no ambiente do Microsoft *Access*. Os dados armazenados fossem consolidados por consultas de agregação, montando, assim, diversas visões estatísticas das respostas, caracterizando a amostra com diversos focos de interesse avaliativo para a edição de gráficos e análise estatística.

As linguagens utilizadas para a elaboração dos instrumentos 4 e 5 foram: ASP (*Active Server Pages*) com VB Script (*Visual Basic Script*) e Java Script, além do SQL (*Structured Query Languages*) para consultas ao banco de dados (*Access*). A aplicação foi hospedada em um servidor *web*. O acesso do colaborador ao preenchimento do questionário foi ativado através de uma senha de acesso específica para o educador e outra para o aprendiz. Após ter respondido integralmente o questionário, o colaborador enviava suas respostas finalizando o processo clicando no botão “enviar” que ficava no final da página. É importante ressaltar que o sistema fazia a checagem automática conferindo se todas as questões estavam respondidas, comunicando ao colaborador eventuais questões em aberto. Uma outra característica de controle do sistema foi a digitação do CPF em um campo específico no final do questionário para a conferência sobre eventuais possibilidades de duplicidade no preenchimento do questionário ou eventuais contribuições por pessoas que não faziam parte do universo pesquisado. (APÊNDICE F)

A análise preliminar dos dados empíricos foi apresentada e discutida em um encontro presencial com a participação da coordenadora pedagógica do curso e dos 19 tutores (dos 25 que

compõe a equipe) dos cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba tendo como foco central a proposição da tese: **O *feedback* processual entre os sujeitos da ação avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância é um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo.** (APÊNDICE G). A presente pesquisa adotou a triangulação de diversas fontes com a finalidade de controlar ou reduzir os vieses e as análises tendenciosas dos dados coletados.

7.4 MATRIZ METODOLÓGICA

A matriz metodológica contém uma estruturação objetiva e relacional sobre os principais aspectos metodológicos da pesquisa. A matriz está organizada conforme os quatro blocos de questões empíricas de pesquisa envolvendo as seguintes categorias: gestor pedagógico (Quadro 10), educador (Quadro 11), aprendiz (Quadro 12) e contexto (Quadro 13).

Meta-avaliação da aprendizagem na educação a distância								
Gestor Pedagógico	Políticas	Questões de pesquisa	Indicadores	Fonte	Sujeitos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos	O que a análise permitiu afirmar
		- Qual é o perfil do gestor pedagógico do curso de pós-graduação <i>on-line</i> ?	- Nível de escolaridade; - Faixa etária; - Gênero. - Experiência com educação <i>on-line</i> ;		- Gestor	- Roteiro de entrevista semi-estruturada (RE)	-Triangulação dos dados	- A experiência do gestor pedagógico com a educação <i>on-line</i> pode contribuir com a avaliação da aprendizagem.
		- Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem desse gestor?	- Nível de satisfação dos gestores sobre a avaliação da aprendizagem.		- Gestor	- RE	-Triangulação dos dados.	- A concepção de avaliação de aprendizagem do gestor pode contribuir com as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem.
		- De que forma o gestor pedagógico contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem?	- Nível de interação das políticas de avaliação junto à instituição.	- Manual do educador; - Manual do aprendiz; - Manual de orientação do TCC.	- Gestor	- RE - Roteiro de análise documental (RAD)	-Triangulação dos dados. - Análise documental.	- O gestor é co-responsável com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada pela instituição.
			- Nível de interação das políticas de avaliação junto à equipe docente.	- Ata de reunião com os docentes;	- Gestor	- RE - RAD	-Triangulação dos dados. - Análise documental.	- O gestor é co-responsável com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada pelos educadores.
	Práticas	- Como o gestor contribui com as práticas de avaliação da aprendizagem?	- Nível de interação com as práticas avaliativas junto aos educadores.	- Ambiente virtual de aprendizagem.	- Gestor	- RE - RAD	-Triangulação dos dados. - Análise documental.	- O gestor é co-responsável com o processo de aprendizagem junto aos docentes.
			- Nível de interação com as práticas avaliativas junto aos aprendizes.	- Ambiente virtual de aprendizagem.	- Gestor	- RE - RAD	-Triangulação dos dados. - Análise documental.	- O gestor é co-responsável com o processo de aprendizagem junto aos aprendizes.

Quadro 10 - Matriz Metodológica com ênfase no Gestor Pedagógico

Meta-avaliação da aprendizagem na educação a distância								
Educador	Políticas	Questões de pesquisa	Indicadores	Fonte	Sujeitos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos	O que a análise permitiu afirmar
		- Qual é o perfil do educador do curso de pós-graduação <i>on-line</i> ?	- Nível de escolaridade; - Faixa etária; - Gênero. - Experiência com educação <i>on-line</i> ;		- Educador	- Questionário <i>on-line</i> do educador (QE)	- Base de dados. - Triangulação dos dados	- A experiência do educador com a educação <i>on-line</i> pode contribuir com a avaliação da aprendizagem.
		- Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem desse educador?	- Nível de satisfação dos educadores sobre a avaliação da aprendizagem.		- Educador	- QE	- Base de dados. - Triangulação dos dados	- A concepção de avaliação de aprendizagem do educador pode contribuir com as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem.
		- De que forma o educador contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem?	- Nível de interação das políticas de avaliação junto à instituição.	- Atas de reunião dos educadores.	- Educador	- RAD - RE	- Análise documental. - Triangulação dos dados.	- O educador é co-responsável com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada pela instituição.
		- Nível de interação das políticas de avaliação junto aos aprendizes.	- Ambiente virtual de aprendizagem	- Educador	- RAD - RE	- Análise documental. - Triangulação dos dados.	- O educador é co-responsável com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada junto aos aprendizes.	
Práticas	- Quais as práticas avaliativas da aprendizagem adotadas pelo educador?	- Nível de satisfação das práticas avaliativas (instrumentos, estratégias, critérios de correção, tempo de retorno das atividades aos aprendizes, notas e comentários)	- Ambiente virtual de aprendizagem. - Plano de aula.	- Educador	- QE - RE - RAD	- Base de dados. - Triangulação dos dados - Análise documental.	- O educador é co-responsável pelas práticas e processos de avaliação da aprendizagem.	

Quadro 11 - Matriz Metodológica com ênfase no Educador

Meta-avaliação da aprendizagem na educação a distância								
Aprendiz	Políticas	Questões de pesquisa	Indicadores	Fonte	Sujeitos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos	O que a análise permitiu afirmar
		- Qual é o perfil do aprendiz do curso de pós-graduação <i>on-line</i> ?	- Nível de escolaridade; - Faixa etária; - Gênero. - Experiência com educação <i>on-line</i> ;		- Aprendiz	- Questionário <i>on-line</i> do aprendiz (QA)	- Base de dados. - Triangulação dos dados	- A experiência do aprendiz com a educação <i>on-line</i> pode contribuir com a avaliação da aprendizagem.
		- Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem desse aprendiz?	- Nível de satisfação dos aprendizes sobre a avaliação da aprendizagem.		- Aprendiz	- QA	- Base de dados. - Triangulação dos dados	- A concepção de avaliação de aprendizagem do aprendiz pode contribuir com as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem.
		- De que forma o aprendiz contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem?	- Nível de interação das políticas de avaliação junto à instituição.		- Aprendiz	- QA	- Base de dados. - Triangulação dos dados	- O aprendiz pode contribuir com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada pela instituição.
		- Nível de interação das políticas de avaliação junto aos educadores.		- Aprendiz	- QA	- Base de dados. - Triangulação dos dados	- O aprendiz pode contribuir com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada pelos educadores.	
Práticas	- Como o aprendiz contribui com as práticas de avaliação da aprendizagem?	- Nível de satisfação das práticas avaliativas (instrumentos, estratégias, critérios de correção)	- Ambiente virtual de aprendizagem	- Aprendiz	- QA - RAD	- Base de dados. - Triangulação dos dados - Análise documental.	- O aprendiz é co-responsável pelas práticas e processos de avaliação da aprendizagem.	

Quadro 12 - Matriz Metodológica com ênfase no Aprendiz

Meta-avaliação da aprendizagem na educação a distância								
Aprendiz	Políticas	Questões de pesquisa	Indicadores	Fonte	Sujeitos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos	O que a análise permitiu afirmar
		- Quais são as características da instituição que oferece o curso de pós-graduação <i>on-line</i> ?	- Tipo de administração - Prazo de credenciamento dos cursos/MEC. - Experiência com educação <i>on-line</i> ;	- Regimento da instituição. - Site do CNE. - Site da instituição.		- RAD	- Análise documental.	- A experiência da instituição com a educação <i>on-line</i> pode contribuir com a avaliação da aprendizagem.
		- Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem dessa instituição?	- Nível de satisfação da instituição sobre a avaliação da aprendizagem.	- Projeto pedagógico. - Plano de curso.	- Diretor da unidade. - Chefe de departamento - Secretaria acadêmica.	- RAD - RE	- Análise documental. - Triangulação dos dados	- O modelo de avaliação da aprendizagem adotada pela instituição pode contribuir de forma mais significativa na construção do conhecimento.
		- De que forma a instituição contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem?	- Nível de interação das políticas de avaliação junto ao gestor pedagógico.	- Ata de reunião. - Ambiente virtual de aprendizagem (AVA).		- RAD - RE	- Análise documental. - Triangulação dos dados	- A instituição é co-responsável em promover um ambiente favorável de interação e avaliação constante entre os sujeitos da prática avaliativa da aprendizagem. - O AVA adotado pela instituição se pautado em processos interativos da avaliação da aprendizagem contribui de forma significativa com as políticas de avaliação da aprendizagem.
- Nível de interação com as políticas de avaliação junto aos educadores.			- RAD - RE		- Análise documental. - Triangulação dos dados			
- Nível de interação com as políticas de avaliação junto aos aprendizes.			- RAD - RE		- Análise documental.			
Práticas	- Quais as práticas avaliativas da aprendizagem adotadas pela instituição?		- Avaliação educacional com ênfase na avaliação da aprendizagem.		- RAD	- Análise documental.	- A instituição é co-responsável pelas práticas e processos de avaliação da aprendizagem.	

Quadro 13 - Matriz Metodológica com ênfase no Contexto

7.5 PRÉ-TESTES DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O estudo da amostra piloto nesta investigação foi compreendido como um ensaio metodológico de alguns instrumentos de pesquisa, principalmente os questionários *on-line* aplicados aos tutores e alunos. A opção pela validação dos instrumentos de pesquisa se deu por considerar as especificidades do desenho da pesquisa, o acesso aos colaboradores, o manuseio dos próprios instrumentos como objeto de pesquisa, o tempo disponível de retorno dos questionários por estar no ambiente *web*, o acesso à base de dados por estar em um servidor, além da validação do próprio *software* de apuração e consolidação dos dados, além da emissão de relatórios e gráficos.

Algumas opções e diretrizes relevantes à realização de pré-testes de instrumentos de pesquisa são apresentados por Babbie (2005), como sendo: 1) todo o instrumento ou só uma parte dele pode ser pré-testado; 2) preferencialmente, o instrumento deve ser pré-testado tal como será usado na pesquisa; 3) um formato de perguntas abertas pode ser usado de forma proveitosa durante o pré-teste para determinar categorias de respostas apropriadas para o que mais tarde se tornará uma pergunta fechada; 4) a seleção de sujeitos para os pré-testes dos instrumentos pode ser feita de modo flexível e variada; 5) pré-testar permite comparar diferentes métodos para obter os dados desejados; e 6) pode ser bom usar os mesmos sujeitos mais de uma vez no pré-teste do instrumento (p.304-306).

Os questionários *on-line* (QA e QE) e o roteiro de entrevista (REG) foram validados com uma amostra piloto em um Curso de Formação de Tutores em EAD que apresentou algumas características semelhantes aos cursos de especialização *lato sensu* da Rede SENAC/Ba, tais como: a modalidade de educação a distância; a ênfase na educação *on-line*; a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem – Moodle, dentre outras. O pré-teste dos instrumentos de coleta serviu para auxiliar no aprimoramento tanto das questões fundamentais que foram estudadas quanto dos procedimentos e instrumentos que foram utilizados na pesquisa, possibilitando uma maior fidedignidade aos dados coletados e uma maior confiabilidade na análise dos resultados.

Segundo o Projeto do Curso de Formação de Tutores em EAD (UFBA, 2008), este é de natureza acadêmica do tipo extensão universitária oferecido pela Universidade Federal da Bahia . O curso é uma das ações do Programa de Formação de Gestores da Educação Básica (PROGED)

em parceria com o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM) e se insere no conjunto de ações do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA). O curso “*visa a contribuir para a expansão responsável dessa modalidade, formando profissionais que possam compreender as dimensões técnica e gerencial deste movimento, sem abrir mão da qualidade pedagógica.*” (p.5). É oferecido gratuitamente, com financiamento da Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), para profissionais que atuam nos sistemas públicos de ensino, prioritariamente técnicos de secretarias de educação, coordenadores pedagógicos, professores, gestores de sistemas ou gestores de unidades escolares.

O curso tem duração de 2 meses e 20 dias, carga horária total de 200 horas compreendidas entre: atividades presenciais com 24 horas (3 encontros presenciais de 8 horas) e atividades realizadas a distância com 176 horas (atividades práticas desenvolvidas no ambiente virtual, no intervalo entre os encontros presenciais). O ambiente *on-line* de aprendizagem é o MOODLE UFBA. O material do cursista é integralmente *on-line* (disponibilizado no ambiente virtual e em CD-ROM), constituído por: Manual do Cursista; Tutorial sobre ambiente virtual MOODLE para cursistas; Tutorial sobre ambiente virtual MOODLE para professores; Vídeo-aulas; Seis Módulos Instrucionais e os Materiais adicionais (a depender da demanda). O acompanhamento das atividades inclui: tutoria *on-line*, *help-desk* e orientações em situação presencial. O curso trabalha com uma equipe central composta por 1 coordenador pedagógico, 1 vice-coordenador pedagógico, 1 coordenador financeiro, tutores em EAD (1 tutor para cada 20 cursistas), 1 gestor de ambiente virtual, 1 estagiário, 2 profissionais de suporte e 1 *webdesigner*.

A programação dos três encontros presenciais previstos:

- 1º Encontro - abertura do curso, apresentações da equipe, apresentação do curso; oficina MOODLE para cursistas.
- 2º Encontro - oficina de estratégias pedagógicas em EAD, oficina de edição no MOODLE e orientações específicas sobre o TCC.
- 3º Encontro - apresentação e discussão dos TCC (por grupo). Avaliação do Curso (Opine final)

8 META-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA NO SENAC/BA

“A própria aplicação do questionário on-line possibilitou uma auto-avaliação sobre a minha prática avaliativa. Permitindo olhar o processo de feedback de uma forma mais significativa.”
(Tutor do Senac/Ba, 2008).

A meta-avaliação da aprendizagem foi desenvolvida nos cinco cursos das onze turmas de pós-graduação *lato sensu* a distância do Senac/Ba. Além da análise de documentos e uma aproximação com o contexto, foram realizadas entrevistas, individuais e coletivas, e aplicação de questionário *on-line*, disponibilizado no ambiente *web* mediante senha de acesso. A sistematização dos dados quantitativos foi realizada por meio de um *software* desenvolvido de apuração e consolidação, utilizando a base de dados do MS-ACCESS.¹⁹

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram:

- Coordenador pedagógico dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, identificado nessa pesquisa pela sigla Coord_Ped
- Educadores — denominados de “tutores” pelo SENAC. Para a análise qualitativa dos dados coletados pelo questionário *on-line*, eles foram identificados pela letra “T” seguida de um número conforme a identificação na base de dados e “T” seguido de uma letra minúscula do alfabeto, conforme identificação da participação no trabalho em grupo, através da técnica de Grupo focal.
- Aprendizes — denominados de alunos pelo Senac. Para a análise qualitativa dos dados coletados pelo questionário *on-line*, eles foram identificados pela letra “A” seguida de um número conforme a identificação na base de dados.

¹⁹ Em relação às respostas registradas no campo “comentário” do questionário *on-line*, o sistema solicitou o número do CPF do usuário para que a conferência fosse feita; em caso de duplicidade, o próprio sistema só validaria apenas um, entretanto, a base não localizou dois ou mais questionários exatamente iguais, mas identificou algumas respostas subjetivas iguais. Existe a possibilidade de alguns usuários terem compartilhado as mesmas respostas no ato do preenchimento do mesmo.

Os resultados pré-liminares da meta-avaliação de aprendizagem foram apresentados em um encontro presencial para o coordenador do curso e a equipe de tutores com objetivo de fomentar uma discussão e reflexão sobre os resultados (quantitativos e qualitativos) da pesquisa tendo como foco central a proposição da tese: **O *feedback* processual entre os sujeitos da ação avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância é um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo.**

A meta-avaliação da aprendizagem foi desenvolvida à luz das reflexões teóricas pautadas em pressupostos na negociação comunicativa, que coloca o diálogo como essência em busca do entendimento e acordos coletivos e, principalmente, no *feedback* processual para melhoria de processos em prol da construção do conhecimento. Essa análise tem como referência onze indicadores de avaliação: caracterização da coordenadora pedagógica; caracterização dos educadores; caracterização dos aprendizes; tipos de avaliação; planejamento das avaliações; diálogo entre os sujeitos da avaliação; critérios de correção; auto-avaliação; prazos de entrega das avaliações; *feedback* e caracterização do modelo de avaliação.

Considerando que os alunos das onze turmas estavam geograficamente dispersos na Bahia, foram enviados *e-mails* com *link* para o questionário *on-line* com as orientações necessárias. Foram quatro tentativas no período de trinta dias, (três para os *e-mails* pessoais e um através do ambiente virtual de aprendizagem do SENAC), para se buscar uma amostra representativa que permitisse uma análise significativa do foco em questão.

Dos 305 alunos matriculados, existem 222 alunos ativos no Sistema Acadêmico do SENAC/Ba. Os demais 83 alunos, por diversas razões, evadiram, cancelaram ou trancaram antes de concluir o módulo; alguns nem chegaram a participar da aula inaugural. Existem aqueles que participaram da aula inaugural mas não mais cursam e ainda existem casos em que alguns alunos começam em uma turma e terminam o curso em outra. Por conta desses aspectos, o aluno pode ter mais de uma matrícula. Assim sendo, tomaremos com base o universo de 222 alunos do SENAC/Ba para compor a nossa investigação. Entretanto, é importante ressaltar que dentre esses há alunos “trancados” e que podem retornar a qualquer momento, de acordo com a oferta do curso ou, exclusivamente, para entregar o TCC. Dos 222 alunos “ativos”, 57 *e-mails* estavam desabilitados (fazendo com que os *e-mails* retornassem), alguns por razões desconhecidas (caixa

de mensagem cheia, SPAM etc.), outros porque mudaram de *e-mail* e não atualizaram na Secretaria de Curso. Das onze turmas obtivemos a seguinte situação:

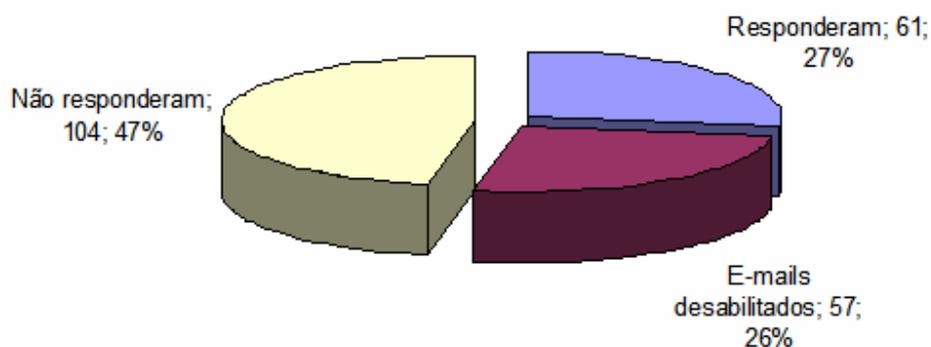


Gráfico 2 – Questionários dos alunos respondidos

Com base na Tabela 4, observa-se um número expressivo de alunos “evadidos”, “cancelados” e “trancados” por turma. Observa-se também que, em relação ao número de alunos que concluíram o curso, somando com e sem TCC, temos a seguinte situação em percentual:

- Educação a Distância - T01 (55%); T2 (46%); T3 (61%) e T4; na metade do curso, tem 48% da turma participando;
- Educação Ambiental - T01 (48%); T02 (41%) e T03 (em andamento);
- Gestão Educacional - T01 (44%) e T02 (50%);
- Artes Visuais: cultura e criação - T01 (em andamento);
- Gestão da Segurança de Alimentos - T01 (em andamento).

Do total de 25 tutores dos cursos de pós-graduação a distância, 14 deles (56%) participaram da pesquisa, sendo importante destacar que 2 tutores, ainda não atuaram por conta de serem novos na instituição e seus módulos ainda não terem iniciado. Mesmo assim, foram considerados como possíveis colaboradores, pois fazem parte da equipe de tutores, participando das reuniões de planejamento e discussões sobre avaliação da aprendizagem.

Tabela 4 – Número de alunos matriculados, evadidos, cancelados e trancados nos cursos, de 2005 a 2008, do SENAC/Ba

Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância	Ano	Turma	Total matriculado		Evadidos		Cancelados		Trancados		Concluintes			
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Com TCC		Sem TCC	
											Nº	%	Nº	%
Educação a Distância	2005	T01	38	100	11	29	05	13	1	3	21	55	-	-
	2006	T02	30	100	2	7	05	17	9	3	8	33	6	13
	2007	T03	34	100	1	3	06	28	9	26	9	26	12	35
	2008	T04	48	100	Em andamento						?	?	?	?
Educação Ambiental	2005	T01	27	100	7	26	1	4	6	22	12	44	1	4
	2006	T02	17	100	3	18	6	35	1	6	5	29	2	12
	2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2008	T03	17	100	Em andamento						?	?	?	?
Gestão Educacional	2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2006	T01	18	100	-	-	5	28	5	28	-	-	8	44
	2007	T02	34	100	10	24	7	21	-	-	-	-	17	50
	2008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Artes Visuais: cultura e criação	2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2008	T01	16	100	Em andamento						?	?	?	?
Gestão da Segurança de Alimentos	2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2008	T01	26	100	Em andamento						?	?	?	?
TOTAL ²⁰			305											

Fonte: Relatório de EAD Senac/Ba, 2008, Secretaria acadêmica do Senac/Ba, 2008.

²⁰ Dos 48 alunos matriculados em T04 de EAD, apenas 23 estão participando; os demais estão em processo de cancelamento ou trancamento do curso. Dos 305 alunos matriculados, segundo a Secretaria Acadêmica existem 222 alunos “ativos”. Os 17 alunos da T02 do Curso de Gestão Educacional estão no período de orientação de TCC; eles estão na tabela “sem TCC” de forma temporária

A partir das informações obtidas com essa amostra e outras fontes de informações, a análise está organizada em seis itens: o primeiro, apresenta a experiência do SENAC na modalidade a distância e os seus cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, fazendo uma breve apresentação das características dos cinco cursos oferecidos pelo SENAC/Ba. O segundo item analisa o sistema de acompanhamento e avaliação da Rede EAD SENAC, coordenada por uma Comissão de Avaliação, e suas ações, mais especificamente focando as questões referentes à avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação. O terceiro é a avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba, fazendo a triangulação entre as informações obtidas durante a investigação e o modelo teórico construído durante a pesquisa. O quarto item busca identificar e analisar as contradições e os avanços entre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem no cenário investigado. O quinto contempla a socialização e discussão com os tutores sobre os resultados pré-liminares da pesquisa, tendo como foco central o tema “*feedback* processual”. O sexto, último item, envolve as considerações finais sobre a meta-avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba

8.1 PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA NO SENAC

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é uma instituição sem fins lucrativos, criada e organizada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), de acordo com o disposto no artigo 2, do Decreto-Lei n 8.621, de 10 de janeiro de 1946, para o fim de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial. A partir de 1998, com a criação da Faculdade SENAC São Paulo, o Sistema SENAC passou a oferecer cursos de pós-graduação e, em 2008, conta com seis faculdades: SENAC Rio Grande do Sul, SENAC Santa Catarina, SENAC Rio de Janeiro, SENAC Minas Gerais, SENAC Goiás, SENAC Pernambuco e com o Centro Universitário SENAC São Paulo, com a oferta de diferentes cursos de especialização de educação profissional nas diversas áreas de comércio de bens e serviços.

Em 1947, o SENAC, em iniciativa conjunta com Serviço Social do Comércio (SESC) e com a colaboração de emissoras associadas, criou a Universidade do Ar, em São Paulo. O seu objetivo era oferecer não apenas aos comerciários paulistas, mas a toda comunidade interessada

curso comerciais através do rádio. Os programas eram produzidos em São Paulo, gravados em discos de vinil e repassados às emissoras do interior, que programavam as emissões das aulas. Em 1950, chegou a atingir 318 localidades e a atender cerca de oitenta mil alunos. Além dos programas de rádio, a Universidade do Ar previa a utilização de apostilas e cadernos de exercícios. As provas eram elaboradas por técnicos do SENAC e aplicadas pelos profissionais locais.

Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação de modo a atender à crescente demanda por novas oportunidades de profissionalização. Nesse contexto, o Departamento Nacional criou, em 1995, um setor destinado exclusivamente à EAD – o Centro Nacional de Educação a Distância (CEAD). O CEAD do SENAC Nacional é responsável pela promoção, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das programações de EAD no Sistema SENAC, bem como pela produção dos materiais necessários ao pleno funcionamento dessa modalidade de educação, tais como: CD-livro eletrônico, DVDs, CD-áudio e CD-ROM.

Em março de 2005, a instituição SENAC, através do Departamento Regional (DR) da Bahia, sob a coordenação do Centro de Educação e Tecnologia (CEAD), foram oferecidas à comunidade baiana e adjacências as duas primeiras turmas de pós-graduação *lato sensu* a distância²¹. Uma, referente ao Curso de Educação a Distância, e a segunda turma, ao Curso de Educação Ambiental. O SENAC foi credenciado — através da Portaria nº 554, de 12 de março de 2004 (DOU nº 50 de 15/03/2004), nos termos do art. 6 da Resolução CNE/CES nº 1 de 2001 e tendo em vista o Parecer nº 0024 de 28/01/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, – para a oferta de programas de pós-graduação *lato sensu* a distância. Nesse contexto, após o credenciamento do CEAD, em 2004, como instituição credenciada para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, foi criada a Rede EAD SENAC (SENAC. DN, 2008)

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* da Rede SENAC são planejados pelo Departamento Nacional, através do Centro Nacional de Educação a Distância em parceria com os Departamentos Regionais, visando o pleno atendimento das finalidades da Instituição. Os cursos

²¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do Artigo 80, e o Decreto nº 5622/2005 regulamentaram a Educação a Distância em todos os níveis de ensino e de educação continuada, e a Resolução CNE/CES nº 1/2001 estabeleceu as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. A Portaria 838, de 03 de abril de 2006, retifica o parágrafo 1º da Portaria 554, regulamentando o credenciamento da instituição pelo prazo de 5 (cinco) anos e renovação mediante processo de avaliação.

possuem 360 horas distribuídas em treze meses — trezentas horas correspondem à carga de leitura (textos e vídeo) e à realização das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem MOODLE, e 60 horas correspondem à participação nos três momentos presenciais obrigatórios: aula inaugural; prova final e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC; e tempo de tutoria dedicado à orientação na elaboração do projeto final.

Esses cursos são construídos de forma modular e, na maioria dos casos, cada módulo é desenvolvido e ministrado por um tutor diferente. Cada tutor atende até 40 alunos, e essa comunicação ocorre, preferencialmente, por internet, fax ou telefone. A metodologia utilizada baseia-se na construção de uma proposta pedagógica, que privilegia a combinação de procedimentos didáticos próprios da educação a distância, tais como utilização de vários meios (CD-livro eletrônico, DVD, CD-áudio e CD-ROM) e o AVA. Os recursos didáticos são elaborados e produzidos pelo CEAD, do Departamento Nacional, em parceria com as coordenações dos cursos de pós-graduação dos Departamentos Regionais.

Em relação à infra-estrutura, cada unidade da Rede EAD SENAC de pós-graduação possui uma sala de multimeios, com TV, aparelho de DVD, computadores com acesso à internet, impressora, além de uma biblioteca e acesso ao acervo completo do Sistema SENAC na internet, através da Base Mercúrio²², que é a integração consolidada de todas as bibliotecas do Sistema, onde poderão ser encontrados outros títulos complementares e periódicos. É disponibilizado um serviço 0800 para suporte tecnológico.

O SENAC/Ba, no primeiro semestre de 2008, período da coleta de dados da presente investigação, estava oferecendo cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, totalizando onze turmas, dentre essas quatro já concluídas e cinco turmas em andamento. Os cursos são:

Curso de especialização em Educação a Distância (360 h) – quarta turma em andamento (início em abril de 2008) - tem por objetivo capacitar profissionais para planejar, executar e avaliar projetos em Educação a Distância. Para tal, pretende-se que os cursistas se tornem qualificados para trabalhar com essa modalidade de ensino, desenvolvendo e colocando em prática propostas pedagógicas, e que utilizem de forma adequada as metodologias, os recursos tecnológicos, materiais e humanos disponíveis. O curso está organizado em cinco módulos: Educação e Educação a Distância; Tutoria *on-line*; Gestão em EAD; Planejamento e Produção de

²² <http://biblioteca.senac.br/>

cursos a distância; e Metodologia e Projetos e Metodologia da Pesquisa, além da Orientação do TCC.

Curso de especialização em Educação Ambiental (360 h) - terceira turma em andamento (início em abril de 2008) - o público-alvo é formado por diferentes profissionais que estejam envolvidos no desenvolvimento e/ou na coordenação de projetos na área ambiental e também aqueles que buscam dominar os conteúdos e as metodologias específicas de Educação Ambiental. Como objetivo geral, o curso visa capacitar o aluno para a construção do conhecimento no âmbito da educação ambiental a partir dos conteúdos relativos à temática ambiental contemporânea, dentro de uma abordagem crítica dos temas, teorias e metodologias. O curso está organizado em quatro módulos: Sociedade, Natureza e Desenvolvimento; Princípios de Ecologia e Conservação da Natureza; Meio Ambiente e Cidadania; e Educar para a Sustentabilidade; além da Orientação do TCC.

Curso de especialização em Gestão Educacional (360 h) - segunda turma em andamento (fase final do curso - apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso). O curso é direcionado aos gestores de organizações privadas de ensino básico, superior e profissionalizante, seus diretores e coordenadores, e demais interessados em desenvolver competências adequadas para enfrentar situações de competitividade crescente nesse mercado. O programa de Gestão Educacional cria condições para elaboração e desenvolvimento de estratégias de gerenciamento de processos e pessoas, propiciando o alcance dos objetivos sociais e econômicos dessas organizações. O curso está organizado em quatro módulos: Gestão Estratégica; Marketing Educacional; Gestão de Pessoas nas Organizações Educacionais e Financeira nas Organizações Educacionais; além da Orientação do TCC.

Curso de especialização em Artes Visuais: cultura e criação (360 h) - primeira turma em andamento (início em maio de 2008) - curso voltado para profissionais que atuam no amplo campo da visualidade e que necessitem avançar em sua atividade profissional. Sua proposta é instigar a imaginação formal desses profissionais, através da observação, da pesquisa, da experimentação e da análise de obras visuais modernas e contemporâneas, reunindo artes visuais, arquitetura, cinema, fotografia, design, moda e figurino. O curso estimula a reflexão permanente do profissional sobre sua própria produção ao expandir sua cultura visual e artística, demonstrando a interação existente entre procedimentos técnicos e processos artísticos diversos.

O curso está organizado em três módulos: Artes visuais: um campo em expansão; Linguagens visuais: especificidades e inter-relações; Pesquisa e produção.

Curso de especialização Gestão da Segurança de Alimentos (360h) - primeira turma em andamento (início em maio de 2008) - tem por objetivo capacitar profissionais para superação de carências existentes na garantia da qualidade e segurança dos alimentos, ampliando a visão do mercado como um todo. Pretende-se que os cursistas se tornem qualificados para trabalhar com sistemas de gestão e controle de perigos nos alimentos, minimizando ou eliminando os agentes responsáveis pela deterioração ou transmissão de doenças nas cadeias de produção, armazenamento e processamento de alimentos. O curso está organizado em cinco módulos: Alimentos e qualidade; Processamento e agentes de contaminação de alimentos; Sistemas de gestão da Segurança de alimentos; Legislação, sociedade e mercado; além da Orientação do TCC.

Com base na experiência do SENAC, é importante refletirmos sobre dois aspectos:

Primeiro, a experiência do SENAC em cursos de pós-graduação na modalidade presencial não garante, por si só, sucesso nos cursos a distância, contudo a experiência em educação superior presencial pode ser um fator de grande relevância, pois a equipe de educadores, independentemente dos meios de comunicação e seus processos de gestão, levam consigo a concepção de educação e a compreensão sobre os processos de ensino, aprendizagem e, sobretudo, o modelo de avaliação da aprendizagem. Entretanto, a docência *on-line* requer algumas competências e habilidades que são peculiares e necessárias à gestão da avaliação a distância, por exemplo, definição de critérios de acompanhamento e avaliação dos participante nos *fóruns*, no *chat*, no *wiki*; elaboração e pactuação de indicadores de auto-avaliação na educação a distância; utilização de múltiplas possibilidades de atividades avaliativas oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem adota pela instituição e o *feedback* processual, individual e coletivo, no AVA.

Segundo aspecto, o SENAC possui 61 anos de experiência com cursos na modalidade a distância, com ênfase na educação profissional, mas esse fator não implica necessariamente que se obtenha sucesso nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, pois o objetivo maior do curso de pós-graduação *lato sensu* é a produção e socialização de novos conhecimento em uma determinada área de conhecimento, e essa dimensão extrapola a prática profissional. E no que se refere especialmente à avaliação da aprendizagem, a certificação passa por alguns procedimentos

obrigatórios regulamentados por leis educacionais que a diferencia da educação profissional, dentre eles, a construção do TCC e posterior apresentação para uma banca examinadora.

É importante reconhecer que um dos avanços significativos do SENAC, ao longo de sua história, é a produção de materiais de apoio aos cursos a distância, tais como: CD-livro eletrônico, DVDs, CD-áudio e CD-ROM. A Rede EAD SENAC conta com: Centro de Produção de Material Impresso (CPMI), Centro de Produção de Rádio e Televisão (CPRTV) e Setor de Desenvolvimento de Sistemas (SDS), além da infra-estrutura (salas, biblioteca, laboratórios, auditório, tecnologias para videoconferência etc.) nas suas unidades. Contudo, esse aspecto é tão necessário quanto a formação e experiência da equipe de gestores e “tutores” na elaboração de políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação *on-line*, em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

8.2 AVALIAÇÃO INTERNA DA REDE SENAC

Foi identificado, durante a investigação sobre avaliação da aprendizagem dos cursos de Pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba, que a Rede SENAC, em âmbito nacional, já vem desenvolvido algumas ações de avaliação institucional, coordenada por uma Comissão de Avaliação, vinculada a um Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Rede EAD SENAC. Nesse sentido, foi necessário um olhar cuidadoso sobre tais ações buscando como foco central a avaliação da aprendizagem dos referidos cursos.

A Comissão de Avaliação foi constituída em função de dispositivo da Lei nº10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) e é composta por técnicos do CEAD, do Centro de Comunicação Corporativa, do Setor de Pesquisa do SENAC Nacional e por um aluno e tutor. A Comissão de Avaliação tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento da Rede EAD SENAC e dos cursos oferecidos pela Rede, e tem por objetivos “*coordenar os processos internos de avaliação dos cursos de pós-graduação, sistematizar os dados e oferecer informações aos órgãos colegiados, à comunidade acadêmica e a comissão verificadora do MEC, quando for necessário.*” (SENAC. DN, 2006b, p. 22).

O Sistema de Acompanhamento e Avaliação tem por objetivos acompanhar, assessorar e orientar tecnicamente os processos de ensino e aprendizagem em curso nos Departamentos Regionais, além de gerar mecanismos promotores das transformações identificadas como necessárias, resultantes do processo avaliativo. Tal sistema oferece evidências do estado de qualidade desenvolvido pela Rede em suas múltiplas dimensões. A avaliação envolve nesse processo o papel de orientar novas tomadas de decisão. Para tal, lança mão de variadas ferramentas: relatórios, análises de situações, indicadores de qualidade, análises de produtos e parâmetros. (SENAC. DN, 2006b) O Sistema de Acompanhamento e Avaliação possui três focos principais:

- Realização do curso, onde se observa: organização e controle acadêmico-administrativo; projeto, execução do cronograma e alcance dos objetivos do curso; procedimentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; metodologia de ensino; ambiente de aprendizagem; cumprimento das bases legais (legislação da pós-graduação *lato sensu* e da educação a distância); e utilização do material didático.
- Atuação e desempenho acadêmico-profissional, com ênfase em: perfil e competências dos responsáveis pelos processos pedagógicos (tutores e coordenadores) e administrativo-gerencial (secretário escolar e gerente regional); e regime de trabalho e dedicação ao curso, incluindo interatividade e pronto atendimento ao aluno.
- Atuação e desempenho discente, principalmente no que se refere a: perfil do aluno e competências construídas ao longo do processo pedagógico; qualidade e quantidade de egressos; análise dos resultados e produção do conhecimento (p. 21-22).

Dando ênfase ao foco “Atuação e desempenho discente”, a Comissão de Avaliação da Rede EAD SENAC desenvolveu algumas ações entre 2006 e 2008, em âmbito nacional, envolvendo os dois primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância — Especialização em Educação a Distância e Especialização em Educação Ambiental. A sistematização e análise dos dados foram realizadas por meio de procedimento estatístico em meio eletrônico (*Sphinx*) de apuração e consolidação. Segue uma breve descrição dessas ações e algumas considerações com base nos resultados apresentados.

Em 2006, a Comissão de Avaliação realizou uma “*Avaliação dos Cursos de Pós-graduação lato sensu a distância da Rede EAD SENAC*”. (SENAC. DN, 2006a). O estudo envolveu:

- Parte I - Discentes (caracterização dos discentes, classificação econômica dos discentes, perfil profissional dos discentes, avaliação da política de divulgação, caracterização de aspectos do SENAC, caracterização de recursos e mecanismos e considerações finais);
- Parte II - Docentes (caracterização dos docentes, classificação econômica dos docentes, perfil profissional dos docentes, política de divulgação, caracterização de recursos e mecanismos);
- Parte III - Gerentes (caracterização dos gerentes, breve perfil dos departamentos regionais, gestão compartilhada dos cursos da pós-graduação a distância);
- Parte IV - Comunicação & Marketing (política de divulgação, sugestões de divulgação).

Dentre outros resultados dessa ação avaliativa realizada pela Comissão de Avaliação destacaremos, exclusivamente, a dimensão da avaliação da aprendizagem. Esse tema foi investigado como fazendo parte da “caracterização de recursos e mecanismos” na percepção do Discente (Parte I) e na percepção do Docente (Parte II). A avaliação envolveu, somente, a expectativa relacionada à avaliação presencial, com a possibilidade de escolher sim ou não, apresentando o seguinte resultado: 67,35% dos discentes que responderam a essa questão (total de 389)²³ consideram que a avaliação correspondeu ao esperado, enquanto 32,65% discordaram de tal afirmação. Os discentes que discordaram sobre a satisfação com a avaliação da aprendizagem apontaram as dificuldades como sendo: as questões foram mal formuladas (44,09%); outro motivo (37,80%); o modelo objetivo confundiu (25,20%) e não abordou todo o conteúdo estudado (10,24%) (SENAC. DN, 2006a, p.38-39).

Em relação à avaliação presencial, na percepção do docente, o estudo apresentou que 63 docentes do total de 81 manifestaram sua opinião afirmando que a avaliação realizada atendeu às suas exigências (69,84%), enquanto 30,16% não consideram o modelo adequado. Os docentes que manifestaram insatisfação com a avaliação presencial apontaram que o modelo objetivo não avalia por completo o processo de construção do conhecimento (84,21%); outro motivo (21,05%); e não abordou todo o conteúdo estudado (10,53%) (SENAC. DN, 2006a, p.71).

Em 2007, a Comissão de Avaliação realizou uma pesquisa, de abrangência nacional, com objetivo de delinear o “*Perfil do aluno dos cursos a distância do SENAC*” envolvendo os alunos

²³ Essa amostra envolve todos os discentes dos cursos de especialização em Educação Ambiental e especialização em Educação a Distância da Rede SENAC.

matriculados em cursos de educação a distância no período de 2004 a 2005 (SENAC. DN, 2007).

O estudo envolveu as dimensões:

- Caracterização dos discentes de EAD;
- Classificação econômica dos discentes;
- Perfil profissional dos discentes;
- O aluno de EAD e a TI;
- Características de recursos e mecanismos;

Apesar dos resultados dessa ação avaliativa serem bastante amplos, destacaremos mais uma vez, exclusivamente, a dimensão da “Avaliação da aprendizagem” investigada pela Comissão de Avaliação da Rede EAD SENAC como fazendo parte da “caracterização de recursos e mecanismos”. Dessa vez foi investigada a distribuição de discentes segundo a forma da avaliação, distribuição de discentes segundo o número de avaliações presenciais e a distribuição de discentes segundo o local de avaliação.

Em relação à forma de avaliação nos cursos a distância, foi constatado que, do total de 1.403 respondentes, 30,43% dos discentes informaram que foram avaliados presencialmente e 26,80% foram a distância, enquanto 27,87% afirmaram que foram avaliados a distância e presencialmente. A investigação identificou um percentual expressivo (14,90%) de discentes que não informou. Quando ao número de avaliações presenciais realizadas, dos 839 respondentes, foi constatado que 36,83% dos discentes fizeram mais de três avaliações; 29,20% realizaram apenas uma; 19,19% informaram que fizeram duas avaliações ao longo do curso; e 14,78% foram avaliados presencialmente três vezes. Do total de respondentes (853) que informaram sobre o local de avaliação, 73,27% fizeram na unidade escolar do SENAC e 26,73% fora da unidade escolar do SENAC (SENAC. DN, 2007, p. 58-59).

Apesar de ter demonstrado um avanço no número de questões sobre avaliação da aprendizagem, ainda assim continua insuficiente o número de questões, pois só envolveu perguntas sobre a forma de avaliação ser presencial e/ou a distância, a quantidade de avaliações presenciais (um, duas, três ou mais de três) e o local da realização da prova presencial (dentro ou fora da unidade escolar do SENAC). Nesse sentido, outros aspectos deveriam ter sido contemplados, tais como: tipo de avaliação; a qualidade dos instrumentos; estratégias;

procedimentos; critérios de correção; *feedback*, auto-avaliação; Trabalho Final de Curso (TCC) etc., além dos aspectos relacionados ao modelo de avaliação a distância e sua consonância com o modelo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade ao processo interno de avaliação da Rede SENAC, em 2008 a Comissão de Avaliação da Rede EAD Senac realizou mais uma pesquisa, dessa vez sobre o “*Acompanhamento de Egressos da Rede EAD Senac de pós-graduação 2005/2006*” — envolvendo os dois primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância – Especialização em Educação a Distância e Especialização em Educação Ambiental. O estudo envolveu os 836 discentes concluintes de 2005, hoje egressos da Instituição (SENAC. DN, 2008a). O estudo envolveu as dimensões:

- Caracterização dos egressos;
- Egressos e o mundo do trabalho (laborabilidade e promoção socioprofissional);
- Satisfação dos egressos com o SENAC.

Embora essa ação avaliativa não tenha envolvido aspectos relacionados diretamente com a avaliação da aprendizagem, entretanto, dentre outros resultados apresentados, o estudo evidenciou que cerca de 90% dos egressos classificaram entre muito satisfatório (44,58%) e satisfatório (43,65%) os conhecimentos adquiridos durante o curso de especialização na atuação profissional. Outro aspecto abordado são os benefícios advindos com a conclusão do curso, e os resultados mais significativos são: novos conhecimentos (56,04%); incorporação de princípios e valores à vida social/pessoal/profissional (56,04%); melhoria do desempenho profissional (50,77%); realização pessoal (50,77%) e aumento de chances no mercado de trabalho (41,80%)²⁴ (SENAC. DN, 2008a, p. 37-37). A relação desses resultados, principalmente, sobre o reconhecimento de “novos conhecimentos” e “incorporação de princípios e valores à vida social/pessoal/profissional” como benefícios adquiridos no curso, de certa forma, tem uma relação direta com a auto-avaliação de desempenho e auto-regulação em relação aos objetivos e resultados alcançados no curso de pós-graduação *lato sensu* a distância.

A existência de uma Comissão de Avaliação da Rede EAD SENAC é uma iniciativa política favorável à cultura da Avaliação em uma instituição de ensino, assim como as três

²⁴ O total de percentual dessa questão é superior a 100% devido às respostas múltiplas.

grandes ações avaliativas resumidamente apresentadas sinalizam uma prática social e pedagógica importante para a gestão e aprimoramento da ação educativa. É importante ressaltar que o desenvolvimento dessas pesquisas avaliativas, a emissão de documentos oficiais com os resultados e sua distribuição gratuita implica, necessariamente, uma abertura para o diálogo e uma apreciação crítica com a comunidade interna e externa a Rede EAD SENAC sobre as escolhas teórico-metodológicas utilizadas, os resultados obtidos e suas possíveis implicações.

Entretanto, dois aspectos devem ser ressaltados dessas ações avaliativas: o primeiro se refere aos resultados obtidos e como eles serão utilizados pelos Departamentos Regionais para as possíveis tomadas de decisão. O segundo está relacionado à necessidade de uma avaliação da própria avaliação realizada pela Comissão de Avaliação, ou seja, uma meta-avaliação, envolvendo uma equipe de avaliadores externos com propósito de buscar o aprimoramento das ações de pesquisa da própria Comissão de Avaliação e seus processos investigativos, além de promover a auto-avaliação e auto-regulação por parte dos sujeitos envolvidos.

8.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA DO SENAC/BA.

A análise sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba foi desenvolvida com base nos onze indicadores de avaliação envolvendo a coordenadora pedagógica do curso, tutores e alunos dos cinco cursos. Os indicadores de avaliação são: caracterização da coordenadora pedagógica; caracterização dos educadores; caracterização dos aprendizes; tipos de avaliação; planejamento das avaliações; diálogo entre os sujeitos da avaliação; critérios de correção; auto-avaliação; prazos de entrega das avaliações; *feedback* e caracterização do modelo de avaliação

8.3.1 Caracterização da coordenadora pedagógica

A Coordenadora da pós-graduação *lato sensu* a distância é formada em Filosofia, especialista em técnicas de ensino, especialista em planejamento educacional, especialista em educação a distância e mestre em Educação. Possui mais de 37 anos de experiência com

educação presencial e como coordenadora pedagógica de diversos cursos de graduação e pós-graduação, destacando-se: ETFBA; UNIFACS; Grupo de Treinamento da SEPLANTEC; Escola de Administração da UFBA e PRADEM/UFBA. Tem 8 anos de experiência com educação a distância e 4 com predominância do *on-line*. É Coordenadora da pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba, desde a sua implantação em 2004, e atualmente coordenada cinco cursos.

O fato de já ter coordenado vários cursos de pós-graduação contribuiu muito. Outros fatores: gostar de trabalhar com pessoas e ter facilidade em me comunicar; gostar de trabalhar com computadores e de ser atuante na Internet.
(Coord_Ped).

8.3.2 Caracterização dos educadores

Na perspectiva do SENAC (SENAC, DN, 2006b),

Ser tutor é, antes de tudo, ser professor. Não qualquer professor, porque nem todos se identificam com a modalidade de Educação a Distância ou possuem as competências requeridas para atuar nessa modalidade de educação. Ser tutor significa compreender a complexidade da formação no atual contexto, ampliando o olhar sobre a Educação como prática social. (p.16).

Segundo Nascimento (2007), o termo tutor vem sendo usado de maneira indiscriminada para caracterizar variadas denominações, dentre elas: “orientador, professor, facilitador da aprendizagem, monitor, instrutor, tutor-orientador e, até mesmo, animador de rede [...]”. Mas essas acepções são insuficientes para expressar a real função do profissional que exerce o magistério nos cursos *on-line*” (p.62). No dicionário etimológico, tutor, significa protetor, defensor, pessoa legalmente encarregada de tutelar alguém. (*tutor -oris*), século XIII (CUNHA, 1982, p.799). Nesse sentido, a concepção de EAD utilizada por alguns cursos pode ter consonância com a prática pedagógica tradicional (tutor como guardião de algo ou alguém), ou utiliza-se a terminologia de tutor e, paradoxalmente, a função de educador *on-line*, caracterizando-se uma forma equivocada e intencional da função e suas possíveis implicações trabalhistas. Essa nova função “educador *on-line*” pode gerar uma excessiva jornada de trabalho, geralmente não reconhecida e remunerada pela Instituição, com impacto sobre a avaliação e demais práticas pedagógicas.

Utilizaremos a terminologia “tutor” no decorrer deste capítulo por questões meramente didáticas e facilitadoras durante a aplicação dos instrumentos de coleta e análise dos dados, assim

como na triangulação das informações coletadas, envolvendo documentos da instituição, dados das entrevistas e questionário *on-line*. Apesar de compreendermos que as funções descritas no próprio Manual do Coordenador e Tutor do SENAC e as funções desempenhadas extrapolam a dimensão de tutelar os alunos.

Considerando os respondentes, contatou-se que 14 tutores (56% do universo) dos cursos de pós-graduação a distância caracterizam-se pela predominância de 100% do sexo feminino. 11 tutores (79%) possuem entre 31 e 50 anos. A equipe de tutores apresenta a seguinte escolaridade: 1 de doutor (7%); 8 de mestres (57%) e 5 de especialistas (36%). Em relação à experiência com educação presencial, 12 tutores (86%) possuem acima de cinco anos.

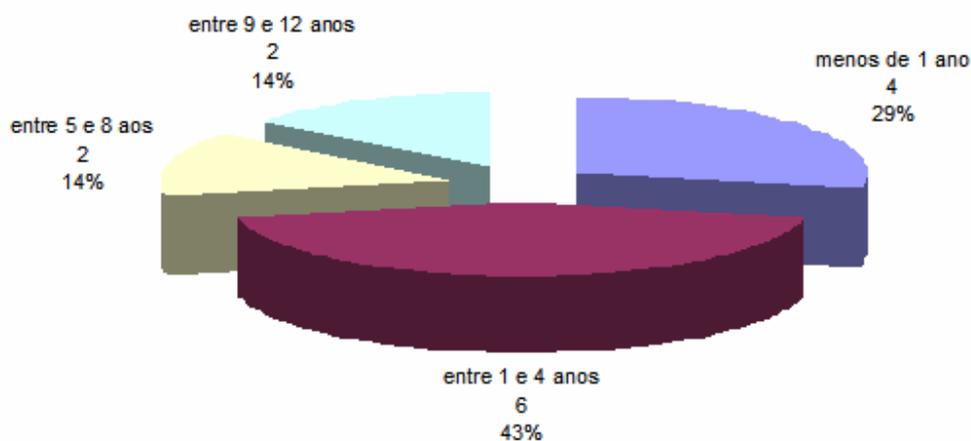


Gráfico 3 – Tempo de experiência dos tutores com educação a distância

Considerando o Gráfico 3, há uma predominância da equipe de tutores (43%) possuírem uma experiência com educação a distância “entre 1 e 4 anos”, e essa margem aumenta, com base no Gráfico 4, para 64% de tutores “entre 1 e 4 anos” quando se trata da experiência com educação *on-line*. Entretanto, esse dado é bastante significativo se considerarmos a educação *on-line* uma prática mais recente no contexto baiano, em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, com ênfase na educação *on-line*. Outro aspecto relevante é a experiência dos 28% dos tutores que possuem acima de cinco anos de experiência com educação a distância (Gráfico 3) e que podem contribuir, de certa forma, com a prática docente a distância e as especificidades da educação *on-line* em busca de melhorias no que se refere às práticas avaliativa.

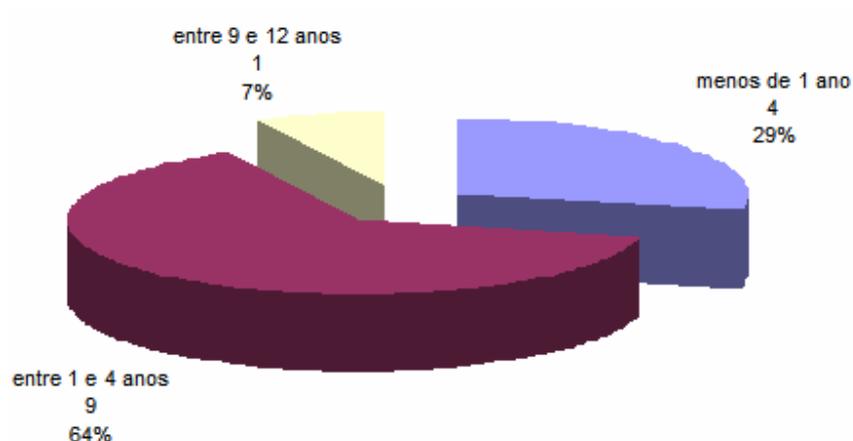
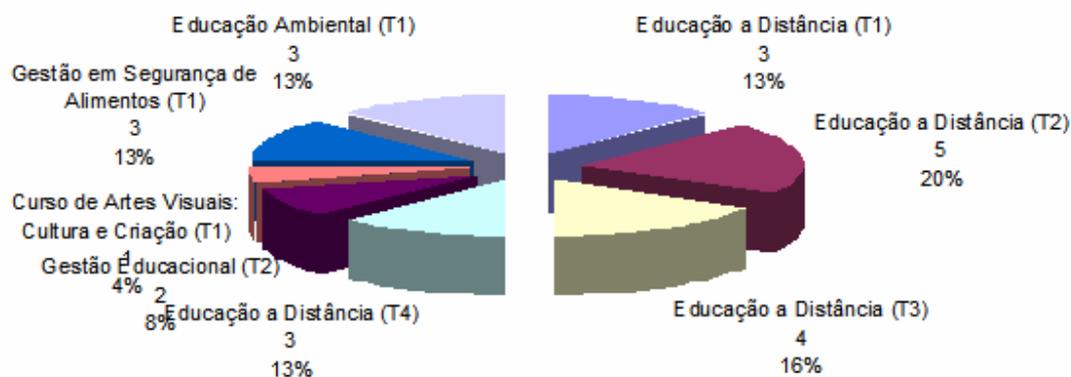
Gráfico 4 – Tempo de experiência dos tutores com educação *on-line*

Gráfico 5 - Tutor da(s) turma(s)/curso(s)

Com base no Gráfico 5, observa-se o número de tutores respondentes ao questionário *on-line* e seus respectivos cursos e turmas. O número total de respondentes ultrapassa 14 tutores, pois é uma questão de múltiplas opções, ou seja, alguns tutores podem trabalhar (ou já trabalharam) em mais de uma turma. Constata-se que os cinco cursos estão sendo representados pelos tutores, mas nem todas as onze turmas estão fazendo parte da pesquisa, por motivo desconhecido, pois todos os 222 alunos ativos no sistema da secretaria foram convidados a colaborar com a presente pesquisa.

8.3.3 Caracterização dos aprendizes

Segundo Ferreira (1999), a terminologia “aluno” significa “*pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo. Aqueles que têm escassos conhecimentos em certa matéria, ciência ou arte.*” (p.110). O SENAC utiliza a terminologia “aluno” para designar o seu público alvo, por exemplo, em relação ao curso de especialização em Educação a Distância segundo as Orientações Gerais (SENAC. DN 2008b):

O curso está dirigido a profissionais, portadores de nível superior, em qualquer área do conhecimento, que desejam dominar os fundamentos teóricos e práticos relativos ao fazer pedagógico da Educação a Distância ou desejam aprofundar seus conhecimentos no campo da EAD. (p.3).

Utilizaremos a terminologia “aluno” no decorrer deste capítulo por questões meramente didáticas e facilitadoras durante a aplicação dos instrumentos de coleta e análise dos dados, assim como na triangulação das informações coletadas, envolvendo documentos da instituição, dados das entrevistas e questionário *on-line*. Apesar de compreendermos que o público alvo do SENAC referente aos cursos de pós-graduação extrapola o significado da terminologia aluno e apresenta uma perspectiva de sujeitos co-autores que interagem com o conhecimento numa perspectiva permanente e dialética na relação teoria e prática, visando atender as expectativas de uma educação superior, mais especificamente de pós-graduação *lato sensu*.

Considerando o número de alunos respondentes (61 alunos) dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, contatou-se que:

- Em relação ao sexo e faixa etária, 27 alunos do sexo masculino (44%) e 35 do feminino (56%); 42 dos alunos (67%) possuem entre 31 e 50 anos;
- Em relação à escolaridade, 45 dos alunos (72%) já possuem especialização e 8 dos alunos (13%) possuem mestrado.
- Em relação à experiência com educação a distância, 52 dos alunos (84%) já possui alguma experiência, e esse aspecto pode ser favorável à construção do conhecimento e na utilização de recursos tecnológicos utilizados na educação a distância.

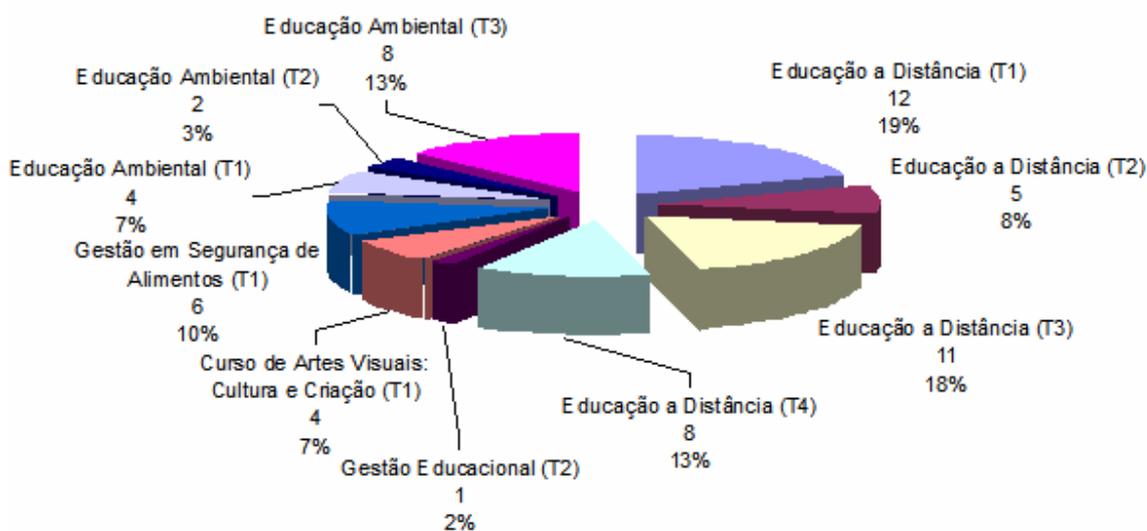


Gráfico 6 – Aprendiz da(s) turma(s)/curso(s)

O Gráfico 6 contém a representação com o número de respondentes das dez turmas de pós-graduação *lato sensu*. Apenas a segunda turma (T2) do curso de Gestão Educacional não teve respondentes. Com base na Gráfico 7, os respondentes estão distribuídos em quatro diferentes situações, sendo que destes, 30% dos alunos já concluíram o curso, ou seja, passaram por todas as etapas avaliativas do curso, 49% estão “cursando os módulos”, 16% já fizeram os módulos e só faltam o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), enquanto 5% dos alunos “trancaram” o curso.

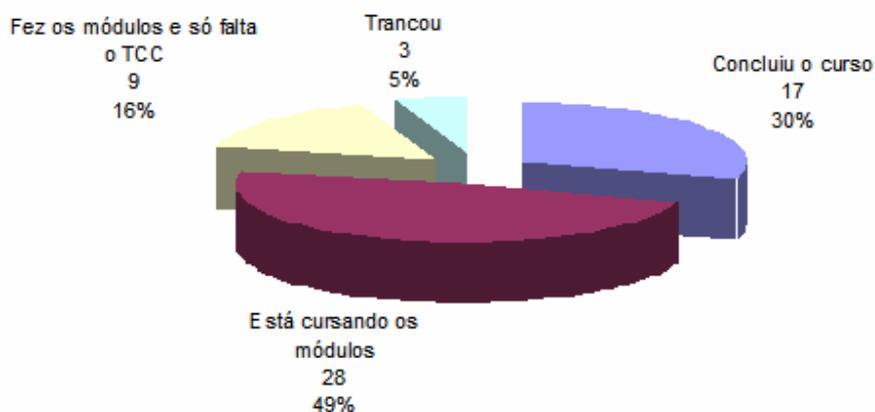


Gráfico 7 – Situação atual do aluno

8.3.4 Tipos de avaliação

Segundo o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC, DN, 2006b) o sistema de avaliação, para os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, contempla três momentos distintos: formativa, parcial e final.

Na avaliação formativa, leva-se em consideração o domínio do conteúdo por meio da análise de sua participação nos Fóruns, da realização das atividades propostas e de consulta às referências bibliográficas, assim como o desenvolvimento de competências gerais, tais como: apresentar capacidade de argumentação; analisar criticamente as informações; raciocinar logicamente; relacionar-se com as pessoas de forma cooperativa; administrar o tempo e tomar decisões diante de situações-problema.

A avaliação parcial é feita por meio de uma prova presencial, que tem como finalidade avaliar os objetivos relativos aos conhecimentos e competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do Curso. A prova é formada por 20 questões objetivas (elaboradas pelo tutor) e 1 discursiva (elaborada pelo coordenador do curso).

A avaliação final é feita por meio do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). A apresentação desse trabalho é feita no SENAC Regional onde o aluno está matriculado, para uma banca examinadora composta por, no mínimo, três pessoas. Essa avaliação tem peso dois (2) no cômputo da nota final do aluno (SENAC, DN, 2006b, p.18-19).

As práticas avaliativas ocorridas ao longo de todo o processo, nas mais variadas formas, de maneira natural criam na turma um ambiente propício à realização dessa ação, e os alunos a encaram como um sinalizador para a garantia da qualidade da ação pedagógica e como mais um momento de aprendizagem. (SENAC. DN, 2006b, p.36)

A avaliação certificadora²⁵ acontece mediante os critérios para aprovação, isso supõe nota igual ou superior a 7 (sete). A nota final (NF) dos alunos é calculada considerando-se:

N1 = nota do primeiro módulo

N2 = nota do segundo módulo

25 A certificação dos cursos de especialização é expedida pelo Centro Nacional de Educação a Distância, reconhecido pelo Ministério da Educação por intermédio das Portarias do MEC nº 554, de 12/3/2004, o Parecer CNE/CES nº 0024/2004 e o Parecer nº 838, de 03/04/2006. Compete ao CEAD expedir os Certificados de Conclusão dos cursos de especialização, acompanhados dos respectivos Históricos Escolares, conforme o estabelecido no Art. 12 da Resolução CNE nº 01 /2001.

Nn = nota do último módulo

n = total de módulos do curso

N = nota das avaliações formativas

PF = nota da prova final

TCC = nota do trabalho de conclusão do curso

NF = nota final

E será obtida da seguinte maneira:

$$N = \frac{N1 + N2 + N3 + \dots + Nn}{n}$$

n

$$NF = (N + PF + TCC \times 2) / 4$$

Segundo os dados obtidos (Gráfico 8), há uma aproximação de valores em percentual²⁶ em relação à avaliação “somativa ou final” para tutores (33,33%) e alunos (35,42%). Entretanto, o número de tutores e alunos que informaram sobre esse tipo de avaliação parece ser insuficiente se levarmos em consideração que a avaliação “somativa ou final” (avaliação final presencial e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso — TCC) atende às exigências da legislação educacional brasileira, em vigor: *"Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso."* (artigo 6º, Parágrafo único, resolução CNE/CES nº1, de 2007).

Em relação à avaliação diagnóstica (Gráfico 8), os 19 alunos (19,79%) informam que fazem avaliação diagnóstica e apenas para 2 tutores (6,67%) a fazem. No entanto, esses dados parecem evidenciar uma certa contradição, pois como é possível 11 tutores (36,67%) utilizar a avaliação “formativa” sem considerar as informações obtidas com a avaliação diagnóstica como ponto de partida.

²⁶ O total de percentual dessa questão é superior a 100% devido às respostas múltiplas.

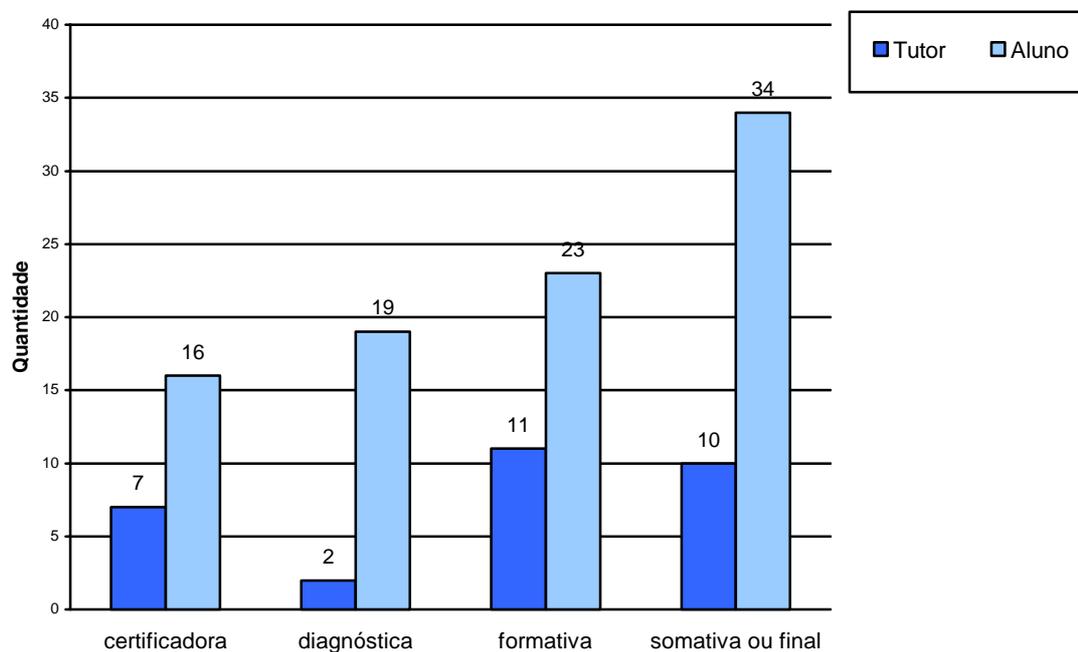


Gráfico 8 – Tipos de avaliação da aprendizagem

Mais especificamente, em relação à realização da avaliação diagnóstica (Gráfico 9), observa-se que 10 tutores (71,43%) afirmam não utilizarem avaliação diagnóstica, enquanto 34 alunos (55,74%) confirmam isso. Para alguns tutores que a fazem, eles afirmaram que:

- *Utilizo a atividade história de aprendiz. (T3)*
- *QUANTIFICANDO O NÚMERO DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO (T5)*
- *Buscamos (os tutores do curso), ao final de cada módulo, discutir as estratégias utilizadas (previamente planejadas com o grupo), as respostas obtidas, o grau de envolvimento, participação e aceitação dos alunos. (T13)*

Em relação à avaliação diagnóstica, um tutor no grupo focal afirma:

Eu acho que é nesse momento que os alunos se colocam, nesse momento é que há a possibilidade de compor o perfil da turma, saber a trajetória, as experiências. Quer dizer, a partir do momento que a gente define esse perfil que é dado pela estrutura da turma e pelo o que eles analisam das histórias de aprender que a gente tem no curso a distância, então acho que há a possibilidade de fazer um diagnóstico a partir daí e justamente no sentido da

gente identificar nossa especificidade dentro desse contexto que é geral. (sic)
(Te)

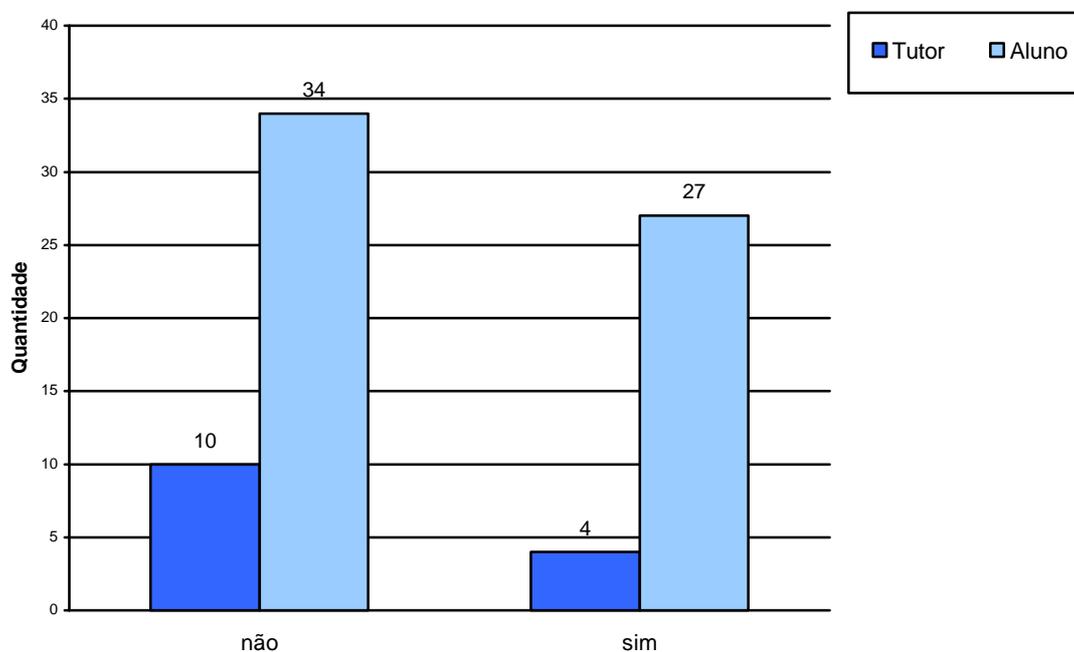


Gráfico 9 – A realização da avaliação diagnóstica

Segundo o Gráfico 9, 27 de alunos (44,26%) informam sobre a existência da avaliação diagnóstica, enquanto 4 tutores (28,57%) informam que “sim”. De alguma forma, os alunos se sentem avaliados, apesar de alguns alunos não terem compreensão sobre o que significa “avaliação diagnóstica”, pois, segundo alguns comentários, há uma predominância de instrumentos utilizados na avaliação ou outros procedimentos não necessariamente utilizados com finalidades de avaliação diagnóstica como, por exemplo:

- *Foi solicitada uma carta de intenção. (sic) (A57)*
- *Lembro de ter mas não me recordo dos instrumentos utilizados. (A17)*
- *Foruns, trabalhos e prova. (A7)*
- *Entidade responsável. (A10)*
- *O instrumento foi um Memorial — História de Aprendiz. (A37)*
- *História de Aprendiz. Diário. (A14)*

- *Questionário de sondagem sobre experiências anteriores em ead. (A18)*
- *Trabalhos, prova, planilhas, TCC etc. Cada unidade foi avaliada e dirigida por um tutor que dava retorno e acompanhamento ao aluno. (A53)*
- *Textos complementares, E-Book, DVD série educador e teleconferências, CD- audio e pesquisas na internet e livros relacionados com o tema. (sic), (A11)*
- *Fórum, tarefas e iremos fazer ainda uma prova escrita e apresentação no final de curso de um profeta e/ou monografia. (sic), (A36)*
- *Conhecimento da instituição, outras experiências, conteúdo, disponibilidade de tempo para estudos. (A23)*
- *Pesquisas e informações estatísticas. (A56)*

O Manual do Coordenador e Tutor (SENAC. DN, 2006b) afirma que, “*dialogando com os alunos a partir dos primeiros contatos*” (p.35), o tutor terá oportunidade para:

- esclarecer que o desempenho de cada um só será comparado consigo próprio, com base em seus avanços e dificuldades;
- informar que há uma finalidade nas atividades propostas, e dizer qual é ela;
- mostrar que as atividades propostas representam uma nova oportunidade de aprendizagem, e que os resultados obtidos serão sempre analisados em conjunto por vocês dois (p. 35).

Todavia, essas orientações não caracterizam, por si, uma avaliação diagnóstica e, conseqüentemente, uma discussão efetiva e favorável para o redimensionamento das ações e reorganização de conteúdos, inserção de instrumentos e procedimentos de avaliação, construção de critérios de correção etc., ou seja, que possibilitem mudanças de políticas e práticas de avaliação da aprendizagem pactuados pelos tutores e alunos, coletivamente. Outro aspecto observado refere-se ao tempo disponível do tutor além dos meios necessários para que ele possa acompanhar e sempre analisar em conjunto com os alunos os resultados obtidos.

Entretanto, o SENAC/Ba vem, desde 2005, criando uma atividade alternativa como possibilidade introdutória de aproximação com os alunos, que acontece durante quinze dias,

depois da aula inaugural e antes de começar o conteúdo programático do primeiro módulo, um fórum chamado de “História de aprendiz”.

Nele devem estar presentes os acertos, as vitórias, os avanços, mas também as falhas, os momentos de desânimo, as dúvidas. É um relato sobre os momentos mais importantes de sua vida, as expressões da criatividade, sentimentos, intuições e percepções sobre seu processo de ensino/aprendizagem para refletir a respeito de suas experiências enquanto aprendiz. (SENAC, DR, 2008).

Roteiro utilizado para a construção da atividade:

- Registrar a história de aprendiz, especialmente o que foi aprendendo durante o seu percurso na escola.
- Lembrar dos locais em que foi vivendo suas emoções, descobertas, sucessos e insucessos que marcaram sua trajetória como aprendiz.
- Relatar as adaptações e modificações que fez na sua trajetória de estudante.
- Refletir sobre os vários momentos da sua trajetória enquanto aprendiz e como profissional.
- Expressar a forma como se vem dando a construção da sua identidade profissional.
- Relatar como vem se dando a mudança na sua trajetória a partir do advento das tecnologias da informação.

A própria coordenadora pedagógica do curso afirma: “*Temos tido a experiência com as Histórias de Aprendiz na introdução aos cursos, mas sentimos que os docentes ainda não se conscientizaram da sua importância.*” (Coord_Ped)

No ponto de vista de um tutor, no grupo focal, sobre “*Histórias de Aprendiz*”,

Eu tava conversando com uma colega minha, sobre isso, sobre as histórias de aprendiz e não sei se poderia ser chamada assim de uma avaliação diagnóstica, mas o comentário que estávamos fazendo e lá eu dizia que tinha considerado como um todo a turma de uma carência afetiva imensa. Eu fiz assim: Meu Deus do céu, como é que a gente vai poder reorientar isso? Porque ficou muita coisa assim, tipo comadre. (sic) (Te)

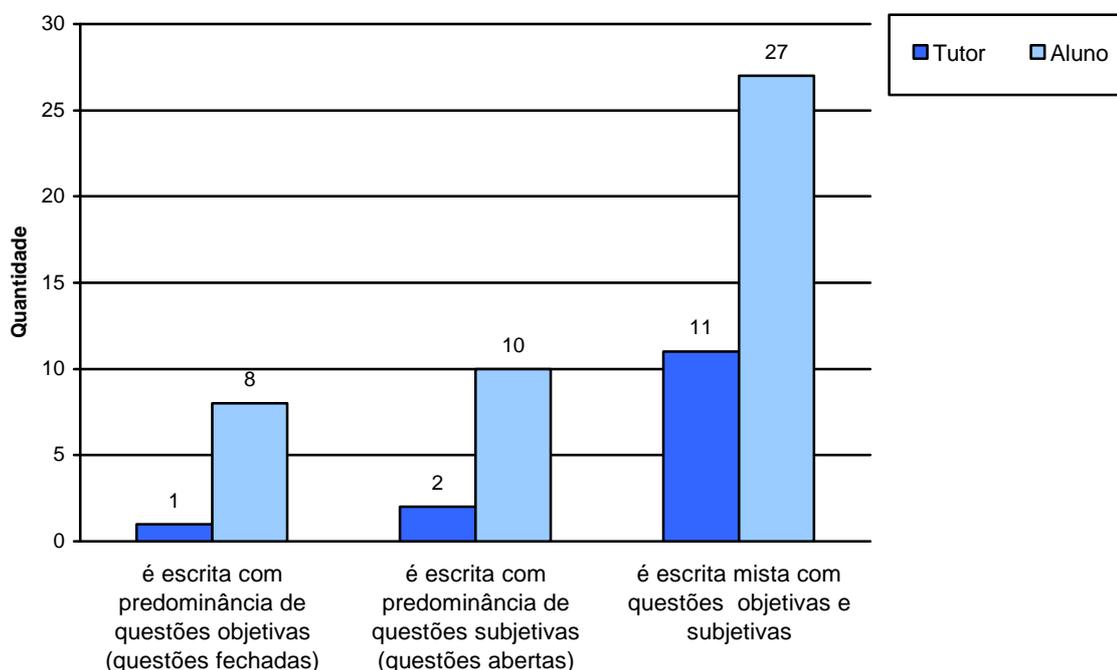


Gráfico 10 — Prova presencial

Com base no Gráfico 10, 11 tutores (78,57%) afirmam que a prova presencial (avaliação somativa ou final) é caracterizada como sendo uma prova “escrita mista com questões objetivas e subjetivas”, enquanto os alunos apresentam uma posição bem variada entre escrita com predominância de “questões objetivas” (13,33%); predominância de “questões subjetivas” (16,67%) e “questões mistas com objetivas e subjetivas” (45%) respectivamente, apesar do último apresentar um percentual mais significativo, ainda assim, a diferença entre tutores e alunos é significativa. Segundo um tutor no grupo focal, sobre a prova presencial:

Eu acho que não é nem tanto o instrumento se a prova é subjetiva ou não. Mas qual é o propósito, se é medir, hierarquizar ou contribuir pra o crescimento dessa pessoa. Então eu acho que tem algo que antecede a elaboração do instrumento. (Tc)

Na realidade nós temos uma avaliação que ela é diagnóstica logo a gente percebe o estágio em que o aluno está com relação aquele conhecimento então há uma avaliação diagnóstica. Há também uma avaliação processual no momento que ele está em fórun, em outras atividades ou no chat então há uma avaliação processual e há uma avaliação final que é quando o aluno é submetido a uma prova e também

no trabalho de conclusão de curso. Então a gente acha que esses sejam os momentos realmente de avaliação. (Te)

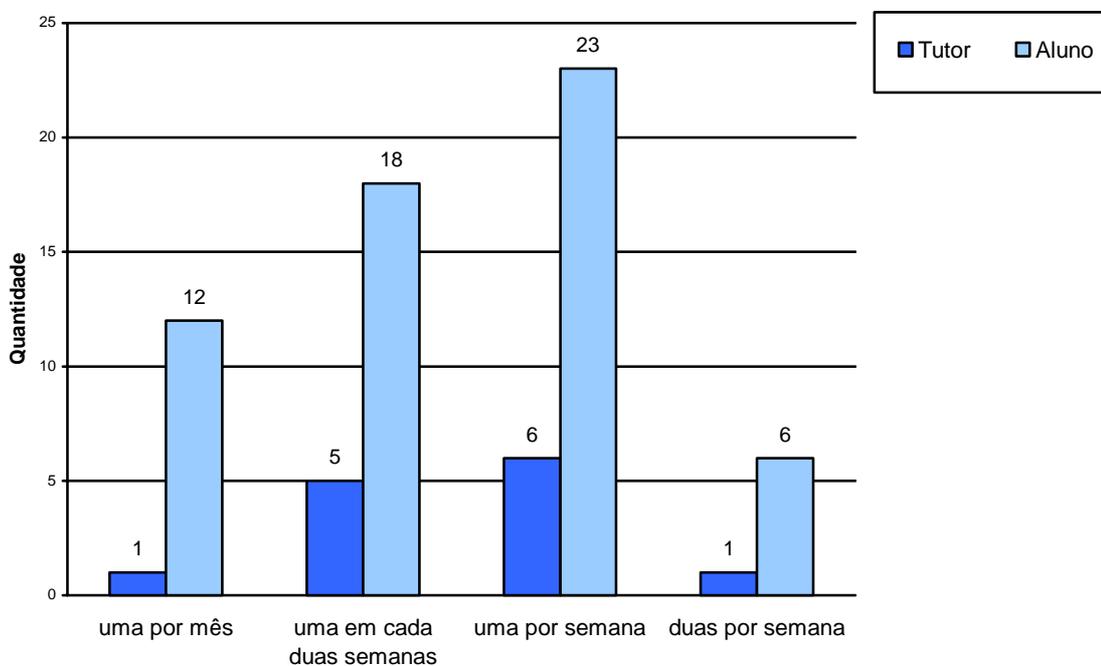


Gráfico 11 - Quantidade de avaliações da aprendizagem

Segundo as informações coletadas sobre a quantidade de avaliações de aprendizagem (Gráfico 11), considerando a soma do número de tutores e alunos respondentes das opções “uma em cada duas semanas” e “uma por semana”, há uma aproximação de valores em percentual na percepção dos 11 tutores (78,57%) e na percepção dos 30 alunos (69,49%). Nesse sentido, é importante refletirmos sobre se a quantidade excessiva de avaliações realizadas, sejam individuais ou coletivas, podem dificultar o desenvolvimento das mesmas pelos alunos no prazo previsto e, conseqüentemente, comprometer a qualidade do acompanhamento e *feedback* por parte do tutor.

Conforme o Gráfico 12, 3 tutores (23,08%) informam que não fazem avaliações individuais e 3 tutores (23,08%) fazem apenas “uma por módulo”, enquanto para 15 alunos (25%) e 9 alunos (15%), respectivamente, confirmam essas opções. Para 4 tutores (30,77%), “algumas” avaliações são realizadas individualmente, enquanto 28 alunos (46,67%) dão essa mesma informação.

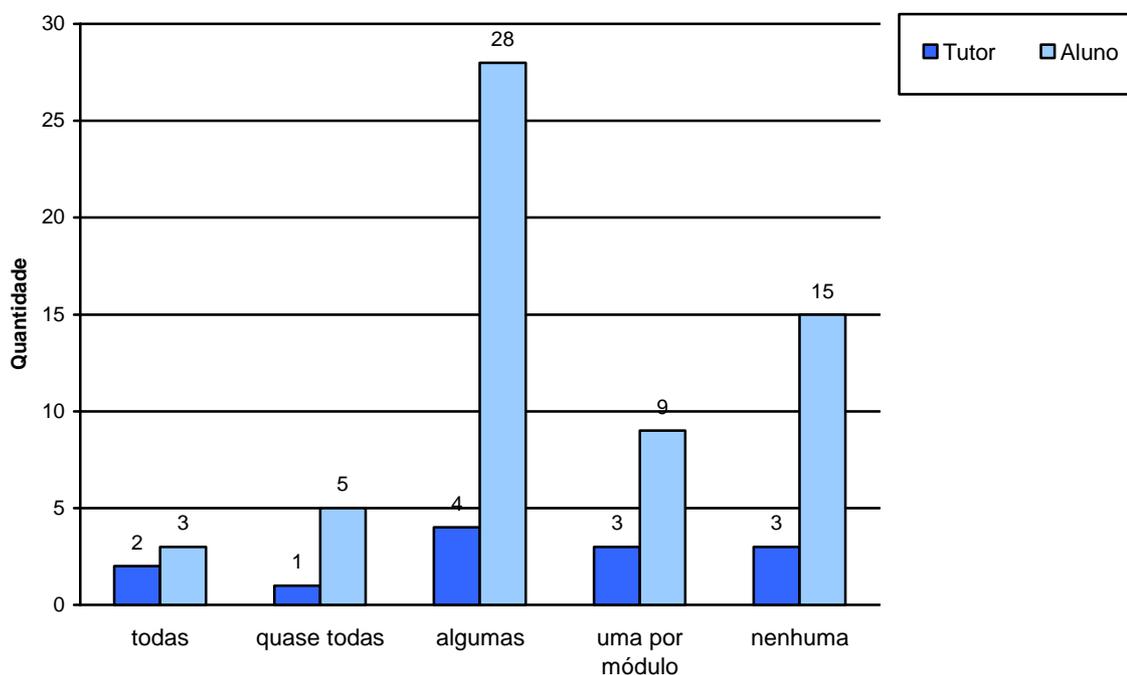


Gráfico 12 - Avaliações realizadas individualmente

As avaliações, predominantemente individuais e realizadas semanalmente nos cursos a distância, podem promover a alienação e o autodidatismo, além de significar um controle constante sobre os alunos, em certa medida, exagerado, o que pode promover a criação de um ambiente onde eles se sentiam o tempo todo sob julgamento. Segundo Afonso (2000), alienação resulta da percepção de que o trabalho individual não é para ser apropriado por quem o realiza mas para ser entregue a um avaliador; assim sendo, ele pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, como uma simples mercadoria, estabelecendo um *valor de troca* através da avaliação. A instituição de ensino contribui para separar “o homem do outro homem” e essa é uma das condições da própria alienação (p.25).

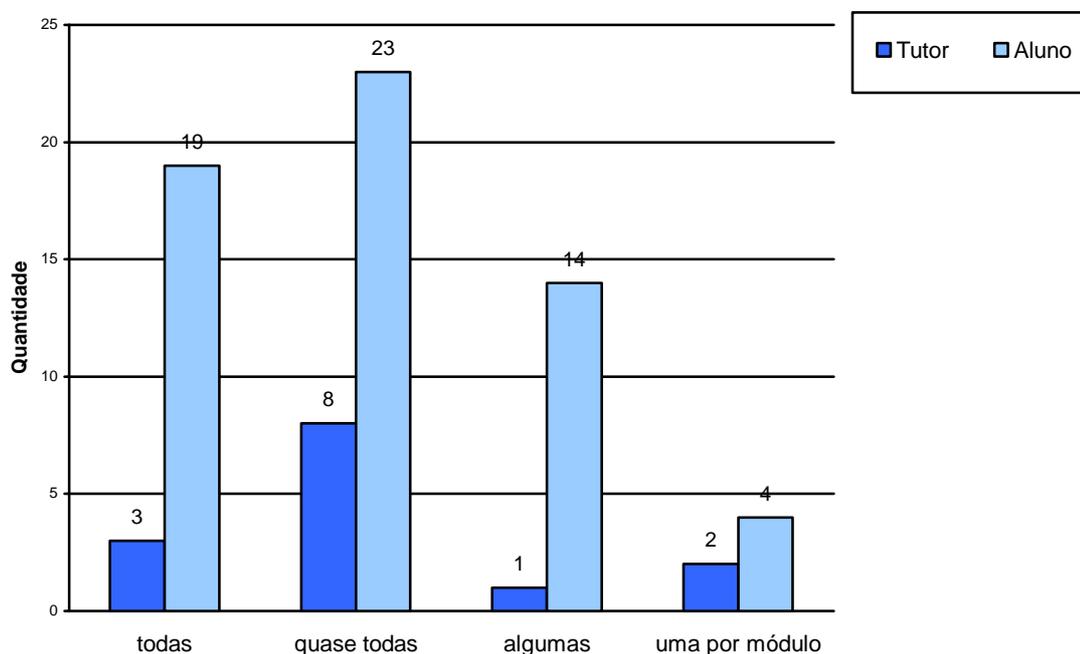


Gráfico 13 - Avaliações realizadas em sub-grupos

Conforme o Gráfico 13, há uma predominância das avaliações a serem desenvolvidas em sub-grupos, pois 11 tutores (78,57%) afirmam que as avaliações são entre “todas” e “quase todas” realizadas em sub-grupos, o que parece ser confirmado pelos 42 alunos (70%). “*Só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjetivamente validada, nos parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação.*” (AFONSO, 2000, p.125).

O diálogo, a busca do entendimento e acordos coletivos, através das estratégias de negociação, são pré-condições da constituição das comunidades de aprendizagem em rede. As práticas avaliativas, através de trabalhos em sub-grupos, potencializam a interação, co-participação e democratização na construção coletiva do conhecimento, possibilitando a aproximação entre os homens para a discussão de convicções, idéias e valores. O potencial do trabalho coletivo contribui com a avaliação formativa do sujeito e extrapola a dimensão do “*valor de troca*” por classificações, graus, certificados ou diplomas.

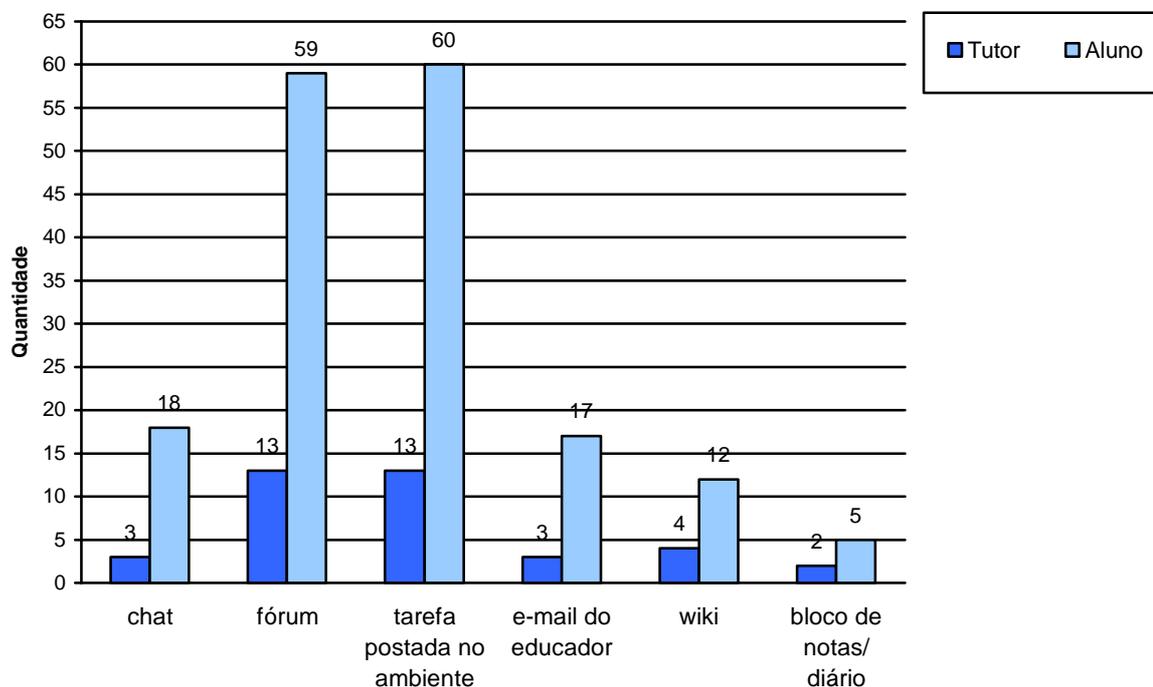


Gráfico 14 – Recursos tecnológicos mais utilizados na avaliação.

Constata-se uma aproximação de valores, em percentual, bastante significativa sobre as informações obtidas com tutores e alunos em relação aos recursos tecnológicos mais utilizados na avaliação (Gráfico 14). Para os 13 tutores (34,21%) o “fórum” e a “tarefa postada no ambiente” são bastante utilizados e para os 59 e 60 alunos (34,10%), respectivamente, esse dois recursos tecnológicos são mais utilizados nas avaliações.

Embora o Manual do Coordenador e Tutor oriente a “*utilizar todos os instrumentos disponíveis que possibilitem ao aluno compreender e analisar os conteúdos estudados e aplicá-los em outras situações*” (SENAC. DN, 2006b, p.35). A tarefa postada no ambiente pode ser realizada individualmente ou em sub-grupo e posteriormente enviada ao tutor em um ambiente específico. Este ambiente possui um espaço para registrar notas e comentários que se façam necessários.

Um aluno amplia os recursos citando a “*Prova e TCC presenciais.*” (sic) (A53), e um outro fez um comentário sobre procedimento de uso do fórum:

Eu penso que nos foruns os participantes deveriam ser incentivados a fazer comentários nas contribuições dos colegas, eu acho que os comentários ocorrem mais entre participante e tutor, também não sei se isto é assim, ou os participantes não sabem como fazer (sic) (A11).

É importante ressaltar que a opção “bloco de notas/diário” pode ser uma excelente ferramenta utilizada que favorece a avaliação diagnóstica e formativa, pois pode servir como um espaço para registrar todo o percurso do aluno durante o curso, suas dificuldades e facilidades, compreensão sobre os principais conteúdos que estão sendo trabalhados, dentre outros, e pode ser acessado por todos os tutores e alunos do curso. No entanto, conforme Gráfico 14, esse recurso é utilizado por apenas 2 tutores (5,26%) e essa informação é confirmada por 5 alunos (2,89%).

Com base no Gráfico 15, observa-se que 11 tutores (78,57%) informam que os instrumentos de avaliação utilizados dão conta entre “todos” e “quase todos” os conteúdos trabalhados. Segundo um tutor, no grupo focal:

Nem sempre. Não vou dizer, não literalmente assim, porque às vezes dão. Mas nem sempre. Os que eu estou trabalhando no momento eles não deram conta, eu tive que reestruturar. Mas quando também precisa reestruturar, eu faço essa reestruturação sem nenhum problema. (Tf)

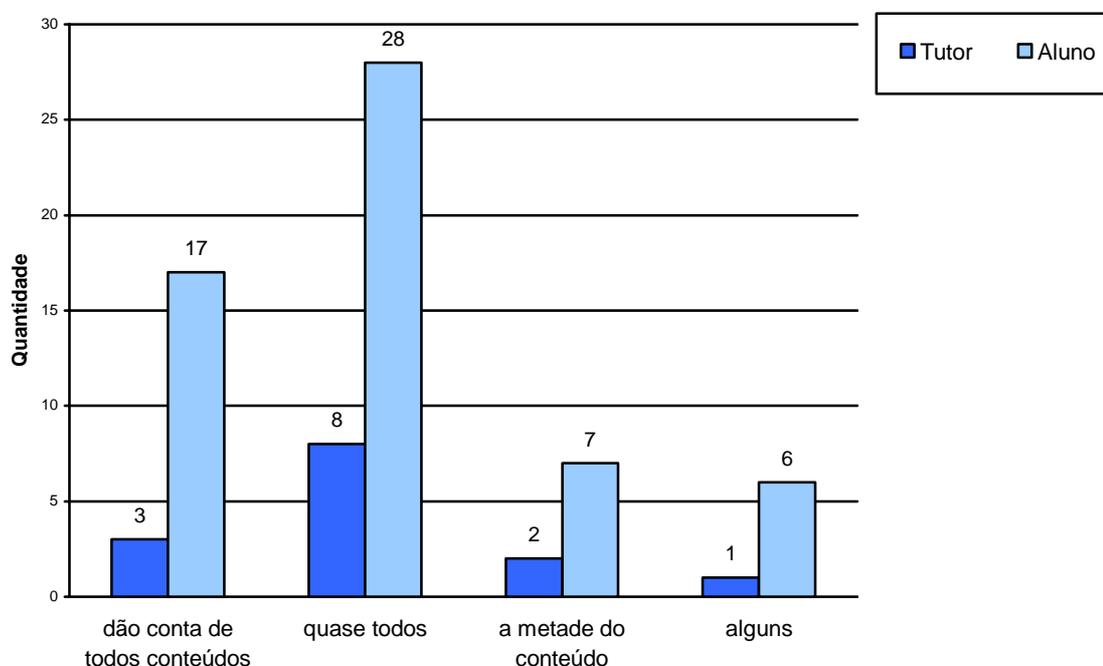


Gráfico 15 – Os instrumentos de avaliação e os conteúdos trabalhados.

Assemelhando-se aos tutores, também neste item (Gráfico 15) 45 alunos (75%) afirmam entre “dão conta de todos conteúdos” e “quase todos” os conteúdos trabalhados. Dentre os comentários feitos pelos alunos, alguns merecem destaque, por ressaltarem questões relacionadas aos instrumentos e estratégias de avaliação na educação a distância, superando a relação se os instrumentos de avaliação dão conta dos conteúdos trabalhados. São eles:

- *Acho o sistema de avaliação com pouco ou nenhum feed-back. A impressão que dá é que não é lido o que faço. (sic) (A10)*
- *não acredito que exista alguma forma de avaliação que esgote todas as possibilidades de uma conteúdo. (sic) (A8)*
- *É difícil controlar, pois o meio de discussão é virtual e nem sempre o conteúdo fica bem sedimentado. (A12)*
- *Até porque mensurar o real aprendizado na EAD, é algo contrastante, pois foi de fato o cursista que fez dada atividade? Percebo por exemplo em cursos de formação continuada que os docentes colocam os filhos para fazer as atividades por eles, o que dizer. (A17)*
- *Creio que alguns conteúdos ficam a desejar. O aluno que não possui graduação da área específica não consegue dar conta do que não foi devidamente avaliado. (sic) (A53)*

8.3.5 Planejamento das avaliações

No Manual do Coordenador e Tutor (SENAC, DN, 2006b), são apresentadas as três funções da avaliação, como sendo: diagnóstica, formativa e somativa, “*que constituem o alicerce sobre o qual devemos construir todas as atividades que vamos propor aos nossos alunos durante os cursos.*” (p. 34). Mas, sobre a avaliação diagnóstica, observa-se no Gráfico 16, que 7 tutores (64%) informam que “nunca” utilizaram os resultados da avaliação diagnóstica. Esses dados são coerentes com os apresentados no Gráfico 9, onde 34 tutores (71,43%) afirmam “não” realizar avaliação diagnóstica, portanto, não podem utilizar em seu planejamento dados não coletas.

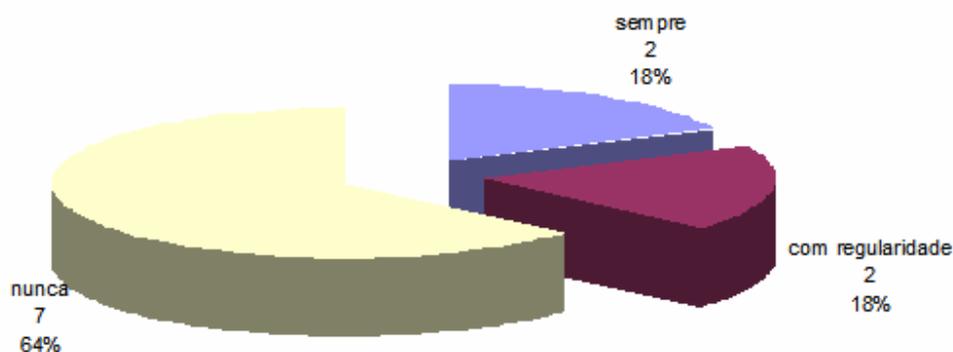


Gráfico 16 - A utilização dos resultados da avaliação diagnóstica pelo tutor.

É importante ressaltar que a Rede EAD SENAC (DN) iniciou em 2008 um movimento de escuta aos alunos, envolvendo as quatro turmas que começam no referido ano, sobre o seu processo de aprendizagem, disponibilizando dois Fóruns (Fórum *Coach* e Fórum Lições aprendidas) em cada unidade de estudo no ambiente virtual de aprendizagem - MOODLE, com o objetivo de acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos.

Fórum *Coach* - espaço para solicitar esclarecimentos e orientações do tutor sobre os temas abordados e atividades desenvolvidas durante a Unidade. A estrutura metodológica dos módulos se baseia na concepção de que aluno é gestor de seu próprio conhecimento. Dessa forma, o Tutor terá a função de um orientador, um *coach* (tutor particular), encorajando e procurando transmitir aos alunos as técnicas que possam melhorar as suas capacidades, visando a satisfação de seus objetivos (SENAC, 2008).

Fórum Lições aprendidas - espaço para registro individual dos conhecimentos adquiridos. O objetivo é fazer uma atividade de fechamento, de síntese, sobre o que foi visto por cada um em cada Unidade. Embora seja um espaço para colocações individuais, esses registros certamente contribuirão para a aprendizagem coletiva (SENAC, 2008).

Apesar desses espaços (Fórum *Coach* e Fórum Lições aprendidas) estarem sendo disponibilizados, com objetivo de acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos, ainda assim existem quatro aspectos:

- O primeiro é a relação da cultura da avaliação diagnóstica na prática docente e a utilização das informações no redimensionamento das ações planejadas ou das ações ainda em curso;
- O segundo é a necessidade de um conjunto de indicadores para a realização da avaliação diagnóstica, ou seja, quais as dimensões que devem ser envolvidas (pessoais, profissionais, educacionais, motivacionais etc.);
- O terceiro envolve a disponibilidade de tempo/carga horária dos tutores em acompanhar cada aluno no percurso do curso, se possível, desde o primeiro módulo, pois o desempenho dos alunos no(s) módulo(s) anterior(es) pode contribuir com o planejamento das ações avaliativas para os módulos seguintes;
- O quarto é a utilização desses espaços a favor do processo não apenas de diagnose, mas também de auto-avaliação e auto-regulação por parte dos alunos, associadas as bases cognitivas, emocionais, técnicas (conteúdos) e motivacionais, tendo alguns indicadores como referências.

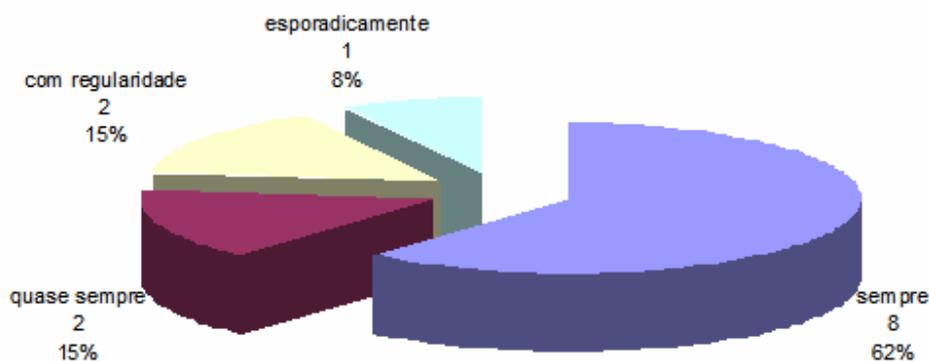


Gráfico 17 – Planejamento das avaliações do tutor com o coordenador pedagógico.

Os dados levantados (Gráfico 17) mostram que 8 tutores (62%) afirmam que o planejamento das atividades avaliativas é realizado “sempre” com a coordenadora pedagógica do curso. Dado bastante relevante se for considerada a possibilidade do planejamento flexível sobre a avaliação da aprendizagem. Isso pode caracterizar uma abertura por parte da coordenação pedagógica do curso em dialogar com a equipe de tutores sobre os tipos de avaliação,

instrumentos utilizados, procedimentos, recursos tecnológicos, prazos etc. Essa possibilidade pode ser confirmada com a seguinte colocação do tutor, no grupo focal, a saber:

Uma coisa assim, que eu acho importante também é a confiança que tem no nosso trabalho. E isso que acho assim, que nos deixa muito a vontade para propor. Porque existe realmente um clima de harmonia, de respeito que facilita até a gente trazer as idéias, colocar as idéias e discutir. Então eu acho que é um clima favorecedor. É um ambiente que favorece. (Tb)

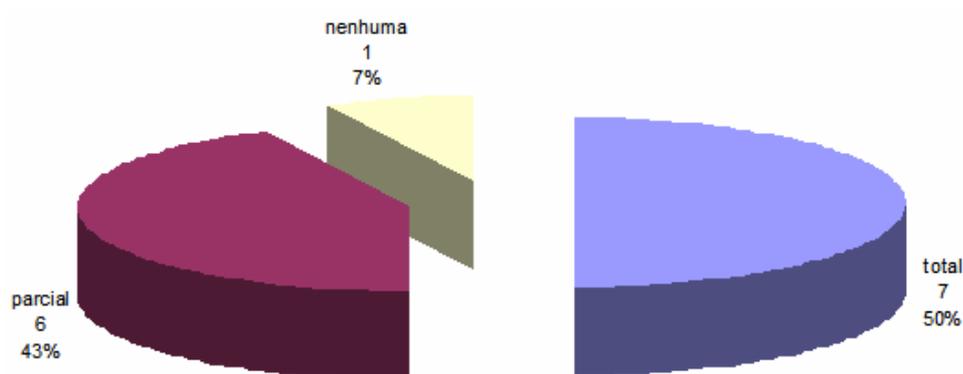


Gráfico 18 – Autonomia do tutor e o planejamento das avaliações na percepção do tutor.

Os dados do Gráfico 18 mostram que 7 tutores (50%) possui “total” autonomia no planejamento das ações. Com base nesses dados, é possível identificar que existe possibilidade de intervenção dos tutores no planejamento das ações avaliativas, mesmo considerando que 6 tutores (43%) respondentes possuem “parcial” autonomia no planejamento das avaliações, mas ainda assim representa, um movimento favorável à gestão participativa.

Cruzando os dados do Gráfico 17 com os do Gráfico 18, fica predominante a possibilidade de intervenção da coordenadora pedagógica junto com os tutores no planejamento e o nível de autonomia dos tutores sobre avaliação da aprendizagem. Segundo o tutor, no grupo focal:

O curso já vem pra gente pronto embora a gente tenha a possibilidade de transformar, de alterar enfim de fazer muitas coisas. Tem um lado... A gente modifica as avaliações. A gente tem essa liberdade. Claro que dentro do que é pedido a gente sempre conversa com a coordenação e diz tipo: Oh! O curso tá sugerindo essa forma de avaliação mas eu acho que é melhor fazer dessa forma. Então aqui a coordenação sempre deixou a gente muito aberto, exatamente, a fazer essas alterações. Isso eu acho positivo. (sic) (Te)

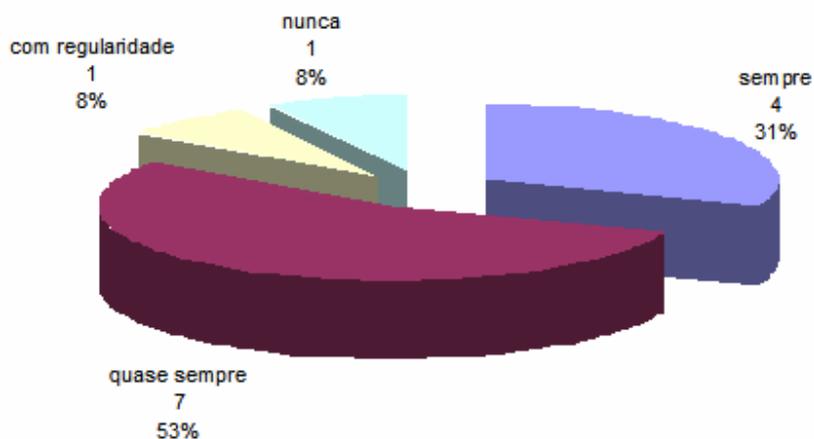


Gráfico 19 – Possibilidade de modificação da instituição sobre avaliação para o tutor.

Observa-se que 11 tutores (84%) afirmam que existem “quase sempre” e “sempre” possibilidades de modificações sobre avaliação da aprendizagem por parte da instituição (Gráfico 19). Dos três comentários registrados pelos tutores que seguem logo abaixo, apenas um se refere à avaliação da aprendizagem; mesmo assim, de acordo com o Gráfico 19, as informações quantitativas podem significar uma abertura significativa da instituição em fazer modificações sobre avaliação. Em contra partida, pode, simultaneamente, representar a co-responsabilidade por parte da equipe de tutores em participar e contribuir de forma significativa com as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem. Os comentários são:

- *ABERTURA DE FÓRUMS (T10)*
- *O TUTOR TEM ABERTURA PARA ACRESCENTAR OU RETIRAR CONTEÚDO DO MÓDULO (T5)*
- *Muitas atividades de avaliação de aprendizagem foram suprimidas por mim porque considerei que havia um excesso delas (sic) (T2)*

Segundo o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC. DN, 2006b):

Um Planejamento flexível permite a introdução de ajustes através de novas abordagens/revisões ou atividades que se façam necessárias, para se alcançar objetivos predeterminados ou que se tornaram importantes a partir da curiosidade ou de deficiência dos alunos. Devido à sua flexibilidade, o Planejamento se abre às possibilidades de ações de interferência no processo

ensino-aprendizagem, de modo a garantir sua eficiência e o pleno aproveitamento por parte dos alunos. (p. 33).

No entanto, esse texto não faz referência à flexibilidade do planejamento com ênfase no processo avaliativo e, muito menos, evidencia a necessidade do *feedback* constante entre os sujeitos da ação (coordenadora pedagógica, tutores e alunos), tendo como objetivo o fornecimento de informações favoráveis às modificações, não apenas sobre as “abordagens/revisões” do processo de ensino e aprendizagem, mas também da própria concepção e modelo de avaliação.

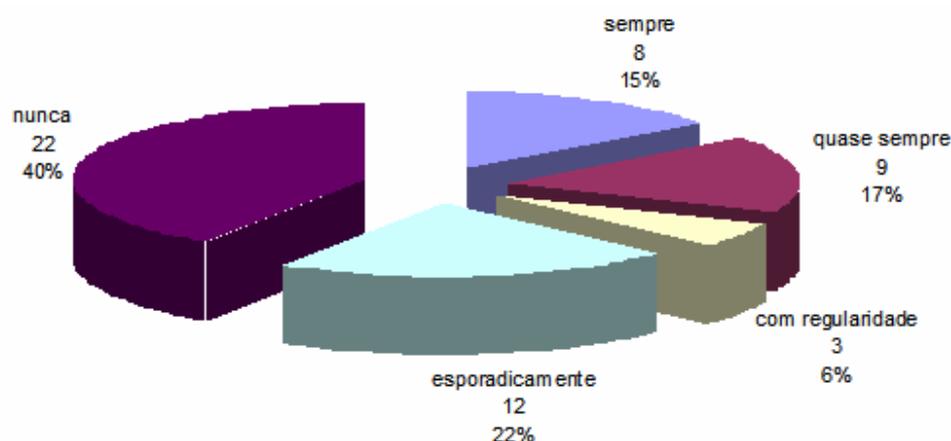


Gráfico 20 – Possibilidade de modificação da instituição sobre avaliação para o aluno.

Com base nos dados do Gráfico 20, observa-se que 34 alunos (62%) informam entre “nunca” e “esporadicamente” que existe a possibilidade de modificação sobre avaliação da aprendizagem por parte da instituição; contudo, essa informação coloca em dúvida se o planejamento sobre avaliação é de fato flexível, pois 17 alunos (32%) afirmam entre “sempre” e “quase sempre” que existe a possibilidade de modificação. Segundo os comentários registrados no questionário *on-line*, alguns alunos limitam essas mudanças à data de entrega da atividade ou tipo de avaliação, entretanto, existem outros alunos que afirmam o desconhecimento frente à possibilidade de modificação da instituição sobre avaliação. Seguem alguns exemplos abaixo:

- *ALTERAÇÃO DE PRAZOS E FORMAS DE APRESENTAÇÃO DE ACORDO COM SOLICITAÇÃO DOS ALUNOS. (A19)*

- *Mudanças de datas de entrega de avaliação ou até mesmo forma de aplicação de acordo com os professores. (A44)*
- *Alguns tutores redirecionaram atividades. (A41)*
- *Alguns tutores redirecionaram atividades (A42)*
- *Alguns tutores redirecionaram atividades.” (A43)*
- *DAS POUCAS VEZES Q OCORREU HOVE DIÁLOGO COM A INSTITUIÇÃO NA FIGURA DO PROFESSOR/TUTOR” (sic) (A4)*
- *Sempre que foi solicitado pelo grupo alguma alteração de atividade e/ou prazo a solicitação foi atendida, na medida do possível. (sic) (A26)*
- *Sempre que foi solicitado pelo grupo alguma alteração de atividade e/ou prazo a solicitação foi atendida, na medida do possível. (sic) (A27)*
- *Desconheço. (A56)*
- *Desconheço. (A31)*
- *Desconheço. (A35)*
- *Desconheço essa abertura. O que há é a flexibilidade quanto a horários, datas e locais. (A53)*
- *Muitas vezes sugerimos algumas mudanças de discussões para os fóruns. (A6)*
- *Se existe eu não conheço , ou não soube interpretar as informações no material informativo. ou não dei muito valor a elas e também não são cobradas. (sic) (A11)*
- *Na EAD que participo ainda não houve nenhuma proposta, portanto não tenho parametros para avaliar. (sic) (A14)*
- *Não sei informar. (A30)*
- *Não sei informar. (A29)*

Com base no Gráfico 20 e nesses comentários registrados por alguns alunos sobre as possibilidades de modificação da instituição sobre a avaliação da aprendizagem, é possível refletirmos sobre alguns aspectos: o nível de participação dos alunos no planejamento ou

redimensionamento das ações planejadas; a representação da instituição na figura do tutor sobre as discussões e possíveis modificações; e a representação da instituição na figura da coordenadora pedagógica do curso.

Um planejamento flexível e a possibilidade de participação dos sujeitos da ação avaliativa (coordenadora pedagógica, tutores e alunos) são aspectos de grande relevância na construção e pactuação de um conjunto de políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação a distância que visem à promoção de mudanças e transformação da realidade, conforme as reais necessidades e limitações dos próprios sujeitos envolvidos.

8.3.6 Diálogo entre os sujeitos da avaliação

Com base no Gráfico 21, observa-se um resultado bastante significativo sobre a existência de discussão entre coordenador e tutor sobre avaliação da aprendizagem, sendo que 9 tutores (69%) afirmam “sempre”, 1 tutor (8%) “quase sempre” e 3 tutores (23%) “com regularidade”.

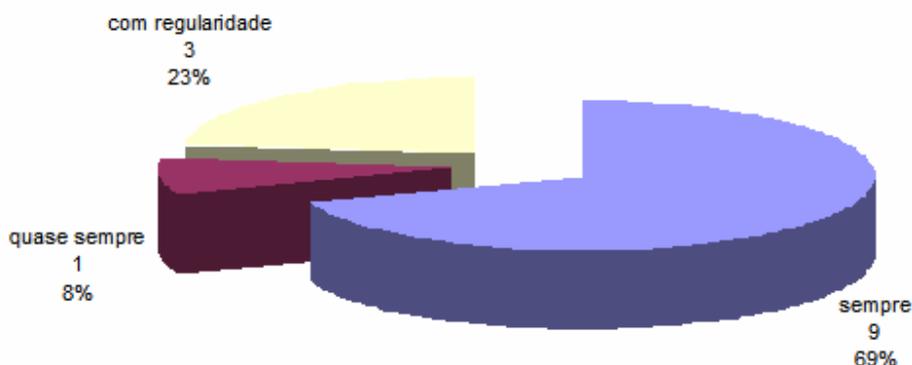


Gráfico 21 - Discussão entre coordenador e tutor sobre avaliação na percepção do tutor.

Esses dados podem representar uma dimensão política e pedagógica bastante favorável ao diálogo e esse cenário pode ser confirmado com o discurso da coordenadora pedagógica:

A experiência é fabulosa. Temos uma boa interlocução com o departamento nacional e a equipe local é muito competente. Começamos juntas quase sem experiência neste tipo de oferta e estamos nos consolidando aos poucos. Alguns professores contribuem mais com a equipe, mas no geral é muito boa a

interação da equipe. Estamos aprendendo muito. No ano de 2009, começaremos a desenvolver nossos próprios cursos. (Coord_Ped)

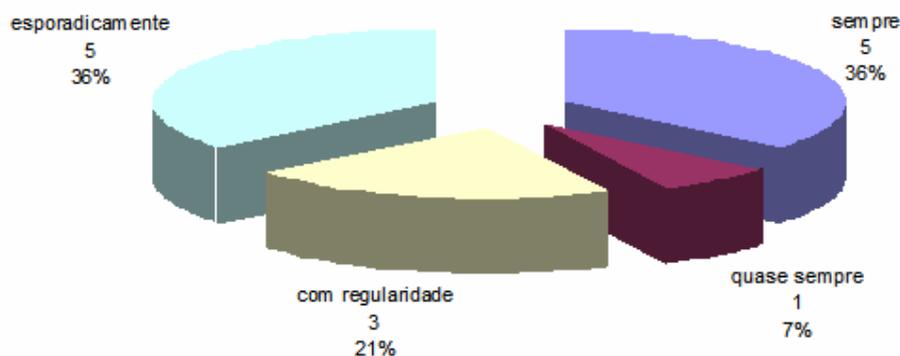


Gráfico 22 – Discussão entre tutores e alunos sobre avaliação na percepção do tutor.

Conforme Gráfico 22, 6 tutores (43%) discutem com os alunos “sempre” ou “quase sempre” sobre avaliação da aprendizagem e 3 tutores (21%) “com regularidade”. Fica evidente um movimento favorável à discussão sobre avaliação da aprendizagem, apesar de 5 tutores (36%) ainda discutem de forma esporádica. Com base no Gráfico 21, 10 tutores (77%) estabelecem um nível de discussão entre “sempre” e “quase sempre” maior com a coordenação pedagógica do que com os alunos. Essa informação é confirmada no Gráfico 22, onde apenas 6 tutores (43%) afirmam essa possibilidade de discussão com os alunos. Essa aproximação menos significativa do tutor (representando a instituição) com os alunos é confirmada com o Gráfico 20, que apresenta dados sobre a possibilidade de modificação da instituição sobre avaliação na percepção do aluno.

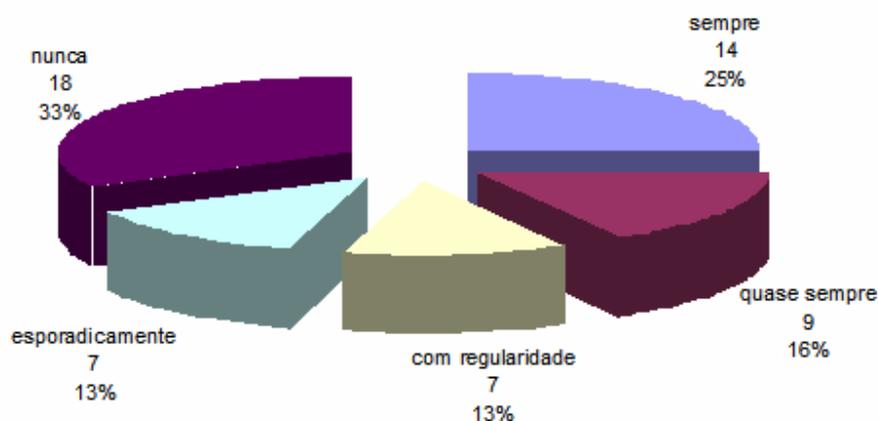


Gráfico 23 - Discussão entre coordenador e aluno sobre avaliação na percepção do aluno.

Com base no Gráfico 23, existem valores muito próximos entre “nunca” e “esporadicamente” de manter uma discussão com a coordenadora pedagógica sobre avaliação da aprendizagem, representando 25 alunos (46%) para “sempre” e “quase sempre” representando 24 alunos (41%). Entretanto, esse nível de interação dos alunos com a coordenação pedagógica são bastante próximos, em percentuais, aos dados obtidos com a interação dos alunos com os tutores na percepção dos 6 tutores (43%), observados no Gráfico 22. Conforme os comentários dos alunos, existem duas posições predominantes, aqueles que procuram a coordenação para discutir sobre demandas pessoais e específicas e outros que não identificaram essa possibilidade. Seguem os comentários:

- *A coordenadora do curso esteve sempre a disposição dos alunos. (A53)*
- *Nas duas oportunidades em que precisei, os coordenadores do curso foram receptivos quanto a minha demanda específica.(sic) (A30)*
- *Nas duas oportunidades em que precisei, os coordenadores do curso foram receptivos quanto a minha demanda específica. (A29)*
- *Pelo menos minha comunicação é so com o tutor e desconheço. Penso que o curso está muito rescente para afirmar algo. (sic) (A11)*
- *Notas que já estava no ambiente e foram tiradas. Questinei com a coordenadora mas de nada adiantou. (sic) (A37)*
- *até o momento não foi proposta esta discussão (A60)*
- *Não ocorreu essa hipótese durante o curso. As avaliações eram de responsabilidade dos tutores de cada módulo do mesmo. (A3)*
- *Não ocorreu essa hipótese durante o curso. As avaliações eram de responsabilidade dos tutores de cada módulo do mesmo. (A2)*

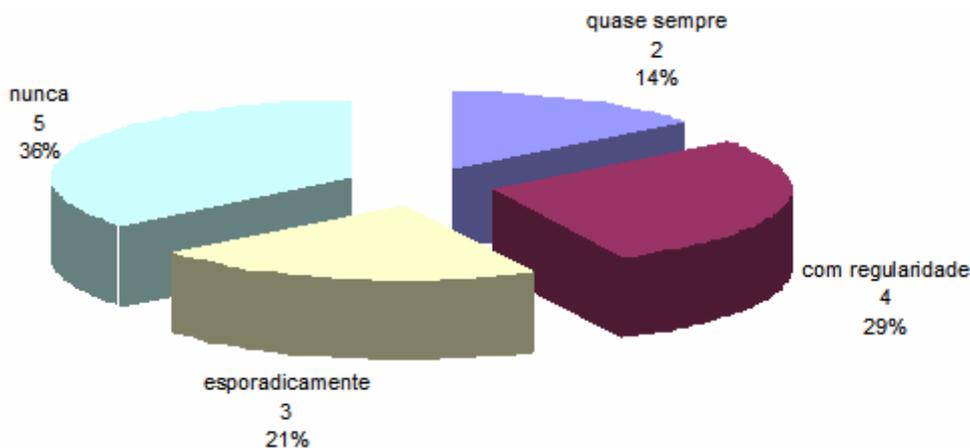


Gráfico 24 — Questionamento do tutor em relação às políticas e práticas de avaliação.

Com base no Gráfico 24, observa-se que 8 tutores (57%) informam que entre “nunca” e “esporadicamente” questionam sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem da instituição, enquanto 4 tutores (29%) questionam “com regularidade”. Apenas 2 tutores (14%) questionam “quase sempre”. Esses dados são contraditórios se comparados com os dados dos Gráficos 18 e 19, que mostram que os tutores têm autonomia no planejamento das avaliações e as possibilidades de modificações da instituição sobre avaliação. Seguem os poucos questionamentos registrados pelos tutores:

- *quantidade de atividades, prazos, quantidade de conteúdo. (T12)*
- *Encontro com a coordenadora pedagógica para tratar do excesso de atividades de aprendizagem. (T2)*
- *O AVA NÃO TEM CAMPO PARA AVALIAÇÃO DOS FÓRUMS, SÓ DAS TAREFAS. (T5)*

Na percepção da coordenadora sobre as políticas e práticas da aprendizagem, ela coloca:

Este é um aspecto que precisa ser aprimorado. Seguimos as diretrizes gerais do DN, mas estamos sentindo necessidade de prepararmos mais a equipe local nos aspectos pedagógicos que inclui principalmente a interatividade, ou seja, respostas com maior prontidão (eficientes e eficazes) para os alunos e auto-avaliação. Sabemos que avaliar é um ato difícil e, em se tratando de críticas, há pouca compreensão e nenhuma flexibilidade. Temos tentado que a avaliação seja permanente, ou seja, no decorrer do curso, tanto de professores, como de alunos. Poucos se colocam disponíveis para o ato. É muito difícil. (Coord_Ped)

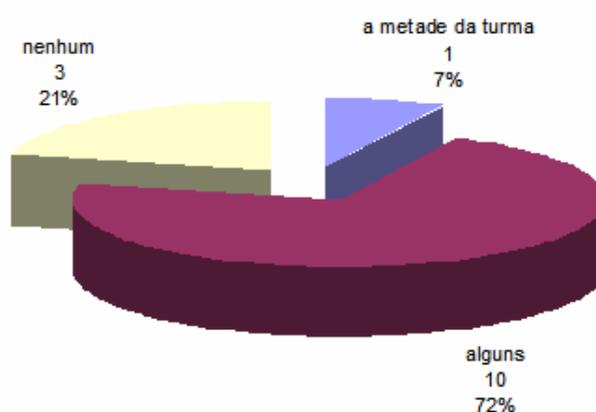


Gráfico 25 — Questionamento do aluno discordando de algum aspecto da avaliação na percepção do tutor.

Na percepção de 10 tutores (72%) “alguns” alunos fazem questionamento sobre avaliação da aprendizagem, mas no Gráfico 20, há uma predominância de alunos (62%) que informam entre “nunca” e “esporadicamente” que existe a possibilidade de modificações da instituição sobre avaliação da aprendizagem. Segundo os tutores, os alunos questionam sobre:

- *prazo de entrega das atividades (T12)*
- *A NOTA DA TAREFA FOI REDUZIDA PELA AUSÊNCIA NO FÓRUM. (T5)*
- *Comentario que eu havia sido muito rigida na avaliacao. Esclareci os criterios e dei ao aluno oportunidade de refazer a atividade, apos a leitura das minhas criticas ao trabalho. (sic) (T2)*

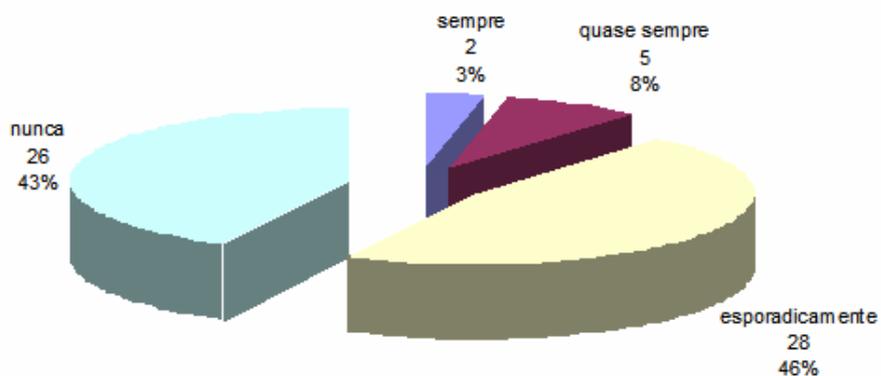


Gráfico 26 - Questionamento do aluno discordando de algum aspecto da avaliação na percepção do aluno.

No Gráfico 26, 54 alunos (89%) afirmam que entre “nunca” e “esporadicamente” fazem questionamento ao tutor sobre a avaliação da aprendizagem. Esses dados ratificam a análise feita com base no Gráfico anterior (Gráfico 25). Seguem alguns comentários realizados por alunos justificando as suas respostas, principalmente pelo não questionamento sobre avaliação, inclusive, pela satisfação de que “*As tarefas e as respectivas avaliações eram coerentes com a programação do curso*” (A2); (A3) ou por outras razões, descritas abaixo:

- *não me sinto a vontade de fazer comentarios com o tutor; mas penso que deveria haver pelo menos um tarefa em grupo, para um melhor entrosamento presencial com os participantes. (sic), (A11)*
- *Mas pretendo fazer principalmente sobre as atividades feitas em grupo. (A35)*
- *“Na realidade muitos tutores estão despreparados e apenas reproduzem questões prontas sem a devida análise ou questionamento. (A17)*
- *Em alguns módulos fiz questionamentos sobre a forma de avaliar e discordei de notas defendendo meus conhecimentos. (A53)*
- *Foi com realção ao trabalhos em grupo que é dificil a comunicação com as pessoas. (sic), (A7)*
- *prazo e quantidade de leitura em um tempo curto. (A61)*
- *quando a tarefa não estava boa o tutor não especificava o que era preciso melhorar. (A13)*
- *questionei em uma atividade específica e enquanto fazia o trabalho final do curso (sic) (A32)*

Segundo o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC. DN, 2006b, p.35), “*Para que a Avaliação perca seu tradicional caráter punitivo e classificatório, é necessário que todas as instâncias envolvidas no processo procurem transformá-la num espaço de diálogo, de liberdade e de construção do exercício da cidadania. A formação de cidadãos competentes, agentes de transformação da sociedade de forma crítica e autônoma, deve ser o objetivo maior de toda ação avaliativa realizada no processo ensino-aprendizagem.*” (p. 35-36, grifos nossos).

8.3.7 Critérios de correção

Considera-se que critério é a definição de algo que sirva de base para a comparação, julgamento ou apreciação das atividades a serem avaliadas, por exemplo: todas as atividades deverão ser apresentadas conforme as normas da ABNT. Com base no Gráfico 27, 7 tutores (51%) mantêm entre “sempre” e “quase sempre” uma interação com os colegas para discutir os critérios de correção, enquanto 2 tutores (14%) mantêm “com regularidade” essa interação. Entretanto, 5 tutores (35%) entre “nunca” e “esporadicamente” dialogam sobre os critérios de correção. Alguns exemplos apresentados no campo comentário:

- *Criatividade, Coesão, Pertinência, Síntese etc. (T11);*
- *todas as atividades deverão ser apresentadas conforme as normas da ABNT. (T6)*

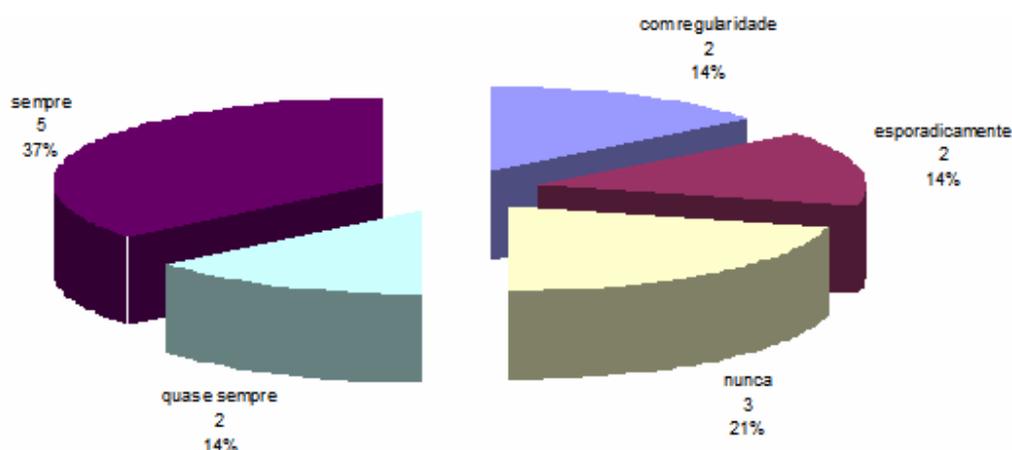


Gráfico 27 – Definição de critérios de correção das avaliações entre tutores.

A falta de diálogo entre os tutores pode comprometer um trabalho coletivo além de não permitir uma discussão, construção e pactuação de critérios de correção e outros referenciais que orientem a prática avaliativa no curso. “*As reuniões da equipe devem ser consideradas como espaços de troca e de discussão de experiências para enriquecimento que, certamente, contribuirão de forma significativa para o aprimoramento da prática pedagógica.*” (SENAC. DN, 2006b, p. 36). Entretanto, é importante refletirmos se o SENAC oferece condições suficientes para que essa interação ocorra de forma satisfatória.

Para alguns tutores, no grupo focal:

A gente precisa caminhar muito no sentido de construir esses parâmetros, esses indicadores, esses critérios de avaliação que não sejam hiper fechados, nem limitem, que balizem esse trabalho nosso. Acho que a gente ta numa fase de crescimento, e o que é melhor a abertura pra isso. A abertura institucional pra que esse caminho seja trilhado e a abertura também das profissionais (sic) (Td)

Com relação, veja bem, aos critérios de avaliação eu acho assim que seriam necessários até como uma condição, não algo engessado. Mas eu penso que esses critérios estabelecidos, a gente iria olhar uma tarefa de uma forma mais uniforme. O que, que de fato a gente ta querendo que aquele aluno? É o domínio do conteúdo? Que critérios são esses? Houve uma discussão com a coordenação e na época eu era a coordenadora do curso e os tutores e nós sentimos a necessidade até pra uniformizar o trabalho dos tutores, porque estou no bloco temático 1 então eu olho uma tarefa com uma perspectiva. (sic) (Te)

Na aula inaugural, a Coordenadora pedagógica dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, em parceria com os tutores e alunos, propõe a construção de um pacto de convivência denominado “Pacto da comunidade de Aprendizagem em Rede”, onde algumas categorias são sugeridas como ponto de partida para a discussão, tais como: relacionamento, ambiente de aprendizagem, atividades e avaliação da aprendizagem. A discussão é iniciada na aula inaugural e ampliada na rede (ambiente MOODLE) nas primeiras semanas, por exemplo, em relação à categoria avaliação da aprendizagem, para a EAD turma 03 ficou o seguinte acordo inicial:

- Todos os tutores deverão informar sobre o prazo da entrega das atividades/tarefas e suas respectivas pontuações;
- Se o aluno não conseguir encaminhar o trabalho no prazo previsto, ele deverá informar por e-mail ao tutor da unidade, justificando as razões pelas quais ele não conseguiu concluir a atividade/tarefa;
- Conforme as razões justificadas, o tutor deverá negociar com o aluno novos prazos;
- Se o trabalho for entregue depois do prazo sem os devidos encaminhamentos, poderá haver uma redução progressiva da pontuação. (SENAC. DR, 2008, p.2)

Esse pode ser um ponto de partida para potencializar um trabalho em rede entre coordenação, tutores e alunos, além de definir e acordar coletivamente alguns procedimentos que orientem as políticas e práticas de avaliação.

Com base no Gráfico 28, observa-se uma divergência bastante representativa entre os dados obtidos, pois 7 tutores (50%) afirmam entre “sempre” e “quase sempre” discutirem os critérios de correção com os alunos, enquanto apenas 16 alunos (26,23%) afirmam isso. Se considerarmos o resultado entre “esporadicamente” e “nunca”, os resultados também são divergentes, 2 tutores (14,28%) para 30 alunos (49,18%). É significativo que 12 alunos (19,67%) afirmem a opção “não se aplica”.

Segundo uma tutora, no grupo focal, sobre os critérios de correção:

Quer dizer, nós estamos ainda numa fase, eu pelo menos é a visão que eu tenho, que a gente ainda não tem definido os critérios que vão balizar a nossa avaliação como um todo. Se a gente for pensar o grupo de tutores, a gente ainda não tem. (Tg)

Apenas três tutores informaram sobre quais são os critérios adotados:

- organização dos grupos, normas da ABNT, formatação estilo acadêmico (sic), (T12)
- Criatividade, Coesão, Pertinência, Síntese, etc. (T11)
- Não sei informar pois fui professora do modulo 3. (T2)

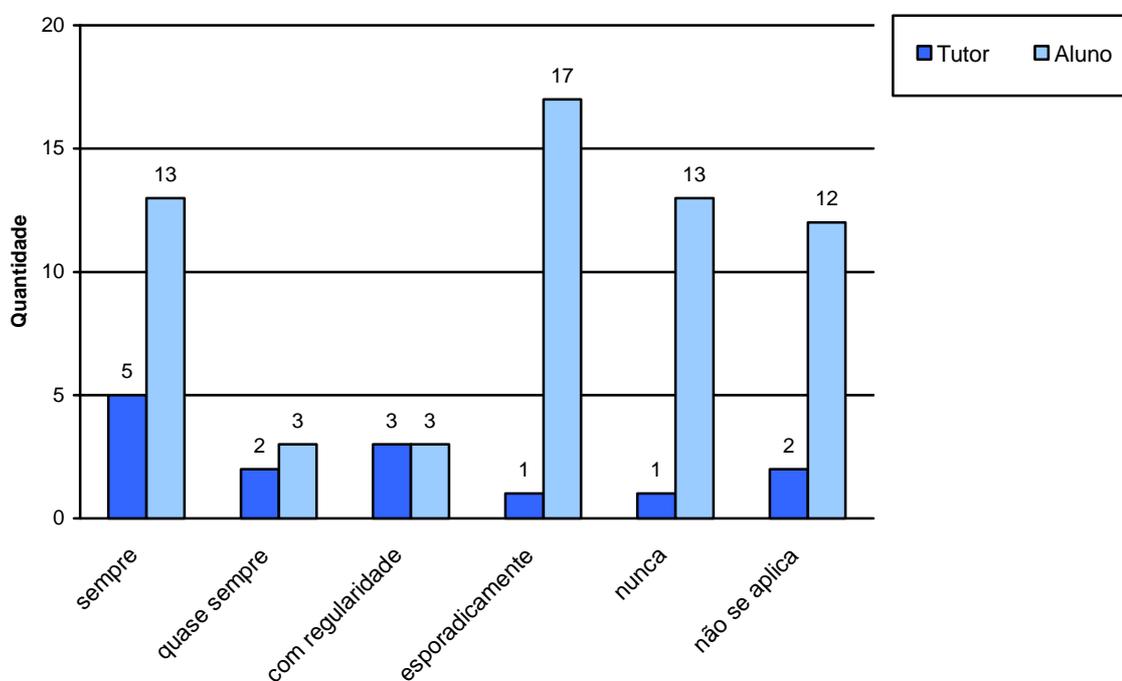


Gráfico 28 – Critérios de correção entre tutores e alunos.

Para alguns alunos, os critérios já são definidos sem a participação dos alunos. Esses poucos comentários que seguem, de alguma forma, confirmam uma tendência observada nos resultados do Gráfico 28:

- *Os critérios de correção eram dos tutores e não foram contestados pelos alunos. (A2)*
- *Os critérios já vêm definidos, não são discutidos com a turma. (A53)*
- *Os critérios de correção eram dos tutores e não foram contestados pelos alunos. (A3)*
- *No material mediante o qual o curso é apresentado há essas informações e, ainda, no primeiro encontro esse temas foram tratados. Os tutores davam informações sobre como os trabalhos deveriam ser produzidos, quando apresentavam as atividades no ambiente. (A29)*
- *No material mediante o qual o curso é apresentado há essas informações e, ainda, no primeiro encontro esse temas foram tratados. Os tutores davam informações sobre como os trabalhos deveriam ser produzidos, quando apresentavam as atividades no ambiente. (A30)*
- *no bloco 1 a tutora sempre fazia o comentário sobre o uso das normas da ABNT nas atividades apresentadas. (A11)*
- *REGRAS DA ABNT E PRAZO SÃO CRITERIOS.(sic) (A19)*
- *quando algum aluno faz uma indicação. (A22)*
- *Sim. Isto nos foi dito na Aula Presencial, no início do curso (A56).*

A divergência continua presente em relação à aplicação dos critérios de avaliação da aprendizagem (Gráfico 29), pois 26 alunos (42,62%) informam que a opção “não se aplica” ao enunciado. Segundo comentários de alguns alunos, “*não houve pacto com a turma*”; “*os critérios de correção nunca foram pactuados com a turma*”. Entretanto, 8 tutores (61,54%) afirmam entre “sempre” e “quase sempre” são aplicados, enquanto 23 alunos (37,7%) fazem essa afirmação. Segundo os dois únicos comentários registrados pelos tutores: “*Nao sei informar.*” (sic) (T2) e “*Través da leitura dos trabalhos e comparação.*” (sic) (T11).

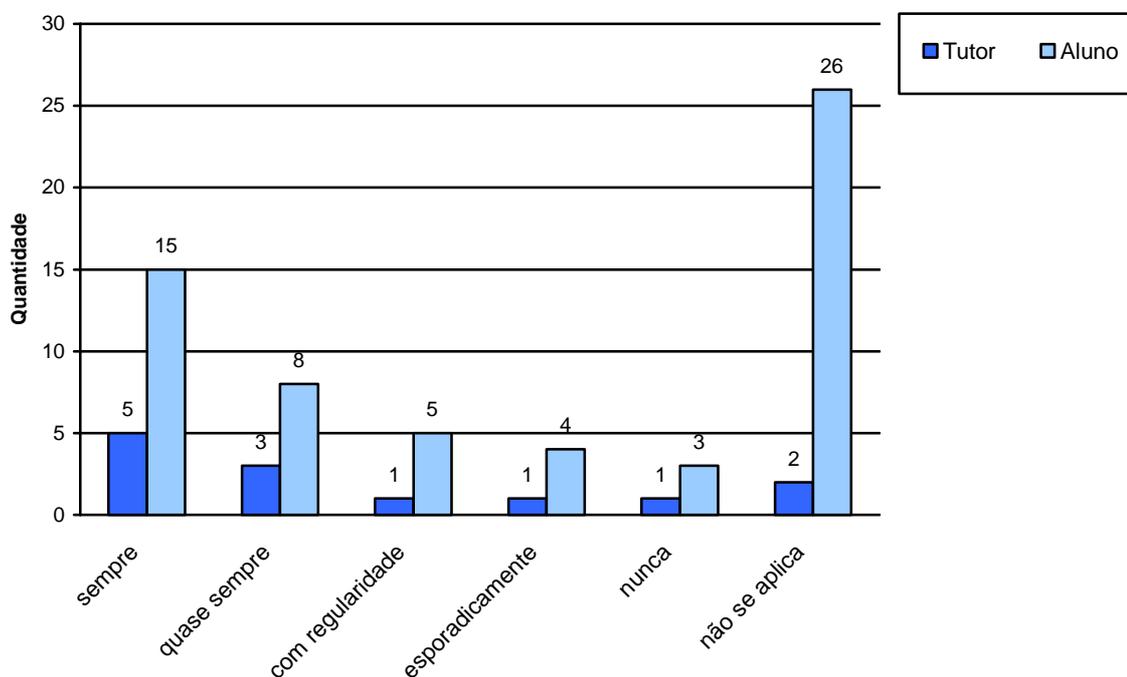


Gráfico 29 - Aplicação dos critérios de correção pactuados com a turma.

Poucos alunos deram algum tipo de justificativa sobre a aplicação dos critérios, e apenas quatro fizeram algum tipo de comentário:

- *Após cada avaliação, o Tutor faz um comentário. (A56)*
- *Os critérios de correção nunca foram pactuados com a turma. (A57)*
- *não sei, pois não temos acesso às atividades para comparar. (A60)*
- *Somente nos fórus. (sic) (A6)*

8.3.8 Auto-avaliação

Segundo o Gráfico 30, 6 tutores (42%) afirmam entre “nunca” e “esporadicamente” realizam a auto-avaliação solicitada pela instituição, enquanto 5 tutores (37%) informam que a instituição solicita “com regularidade” enquanto 3 tutores (21%) informam entre “sempre” e “quase sempre”.

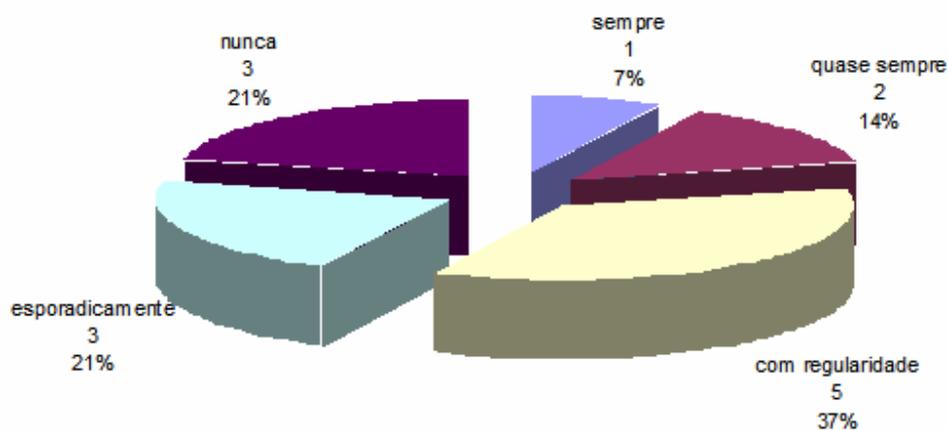


Gráfico 30 – Auto-avaliação dos tutores solicitada pela instituição (cód.136).

Os percentuais de respostas estão bem diversificados, uma constatação, de certo modo incoerente, já que a instituição quando solicita uma atividade avaliativa a faz com toda a equipe de tutores, mesmo que alguns não se proponham a participar, ainda assim, todos são solicitados. Isso pode caracterizar a falta de cultura de avaliação pautada na auto-avaliação, essa é uma das dimensões essenciais para a auto-regulação e aprimoramento do próprio fazer pedagógico.

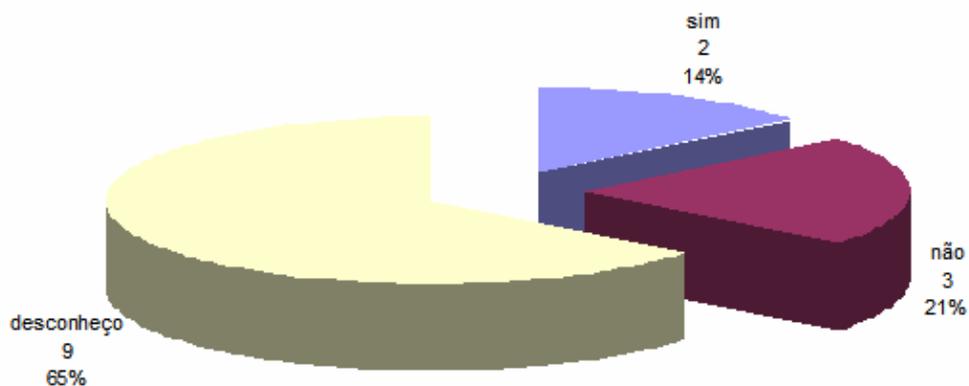


Gráfico 31 – A existência de indicadores para a auto-avaliação dos tutores.

Segundo o Gráfico 31, 9 tutores (65%) afirma que desconhece a existência de indicadores para a auto-avaliação e 3 tutores (21%) informam que “não” existem indicadores, enquanto apenas 2 tutores (14%) confirmam a sua existência. Observa-se que entre “desconheço” e “não” existe totalizam 12 tutores (86%) que, necessariamente, não utilizam indicadores para a auto-

avaliação. Apenas um tutor informou sobre possíveis indicadores: “*Frequência no ambiente, qualidade das respostas, envolvimento nas ações, respostas dos alunos, etc.*” (sic) (T11).

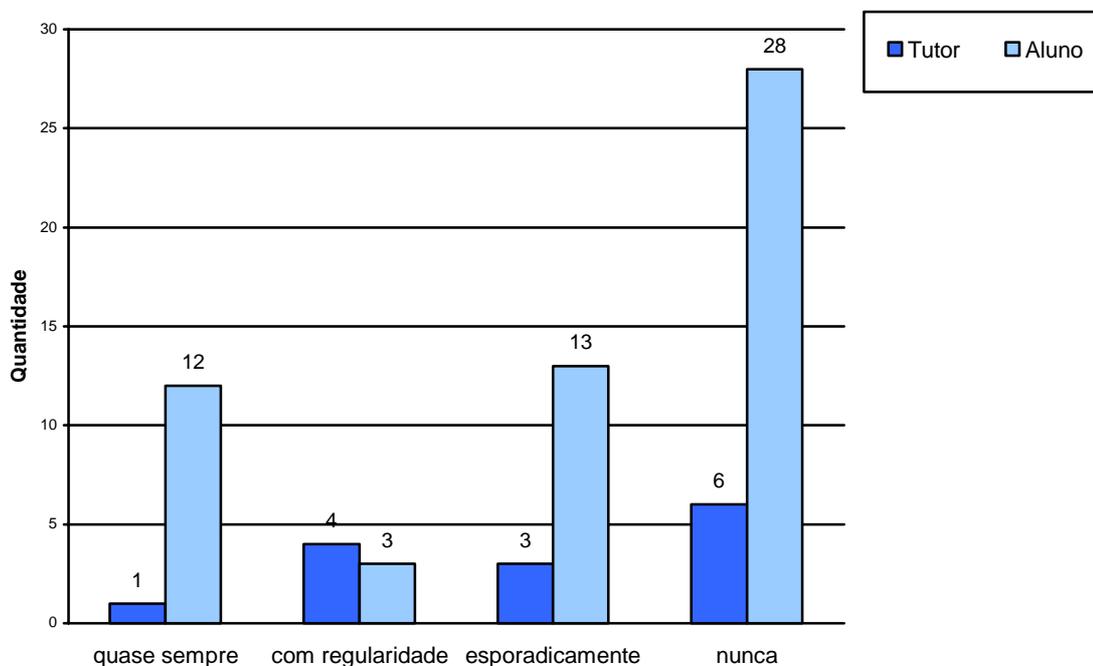


Gráfico 32 – Auto-avaliação dos alunos solicitada pelos tutores.

Em relação à auto-avaliação realizada pelos alunos, representada no Gráfico 32, 9 tutores (64,29%) informaram entre “nunca” e “esporadicamente” solicitam esse tipo de avaliação aos alunos. Essa situação é confirmada pelos 41 alunos (69,49%) como também sendo entre “nunca” e “esporadicamente” tenha sido solicitada a auto-avaliação pelos seus tutores. Apenas um único tutor fez comentário sobre a solicitação da auto-avaliação, com a seguinte afirmação: “*Apenas durante a desenvolvimento do TCC.*” (sic), (T13). Já os alunos afirmam:

- Não ocorreu essa prática durante o curso. (A3)
- Não que eu me lembre. (A53)
- Não ocorreu essa prática durante o curso. (A2)

Conforme o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC, DN, 2006b), “*É importante que o aluno saiba que o objetivo principal da avaliação é repensar o processo de aprendizagem para corrigir as falhas.*” (p.18). Como repensar o processo de aprendizagem sem a prática da auto-

avaliação que possibilite o desenvolvimento da auto-regulação como possibilidade de superação e aprimoramento do próprio modelo individual e social em prol da construção significativa do conhecimento.

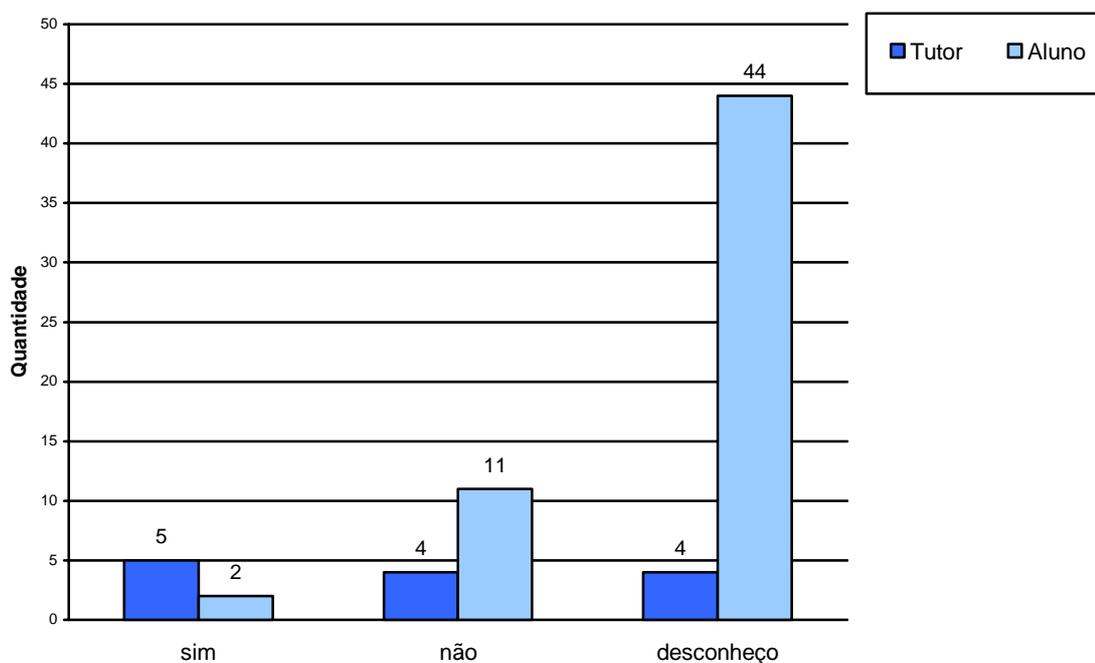


Gráfico 33 – A existência de indicadores para a auto-avaliação dos alunos.

Com base no Gráfico 33, observa-se que 55 alunos (96,49%) afirmam entre “desconheço” e “não” existem indicadores para a auto-avaliação, enquanto apenas 5 tutores (38,46%) informam que existem indicadores; entretanto, só 2 alunos (3,51%) afirmam a sua existência. Contudo, se considerarmos os Gráficos 30; 31; 32 e 33, é possível identificarmos a falta de cultura na realização da auto-avaliação por parte dos tutores e alunos, seja promovida pelo SENAC, seja pelos próprios tutores e alunos. Para os tutores que afirmaram a existência dos indicadores para a auto-avaliação, eles citam:

- *Criatividade, Coesão, Pertinência, Síntese etc. (T11)*
- *AVALIAÇÃO VIRTUAL DOS ASSUNTOS DE CADA MÓDULO. (T5)*
- *participação, prazos na entrega dos trabalhos, organização. (T12)*

Apenas 2 alunos (3,51%) comentaram sobre a existência dos indicadores para a realização da auto-avaliação. Isso pode ser um reflexo dos 44 alunos (77,19%), conforme o Gráfico 33, que afirmam desconhecerem os indicadores para a auto-avaliação. Para os que afirmaram, seguem os únicos comentários: “Análise do AVA, da participação dos tutores, dos programas.” (A46) e “conteúdos apresentados.” (A36).

O SENAC (DN) não fomenta o processo de auto-avaliação dos alunos de uma forma sistematizada nem orienta aos tutores como fazê-lo, ou seja, não existe um conjunto de indicadores sistematizados a serem utilizados no processo de auto-avaliação nem orientações sobre as questões qualitativas e quantitativas dessa ação sobre o desempenho dos alunos e suas implicações na sua formação, apesar da instituição politicamente defender o discurso de que:

É importante que o aluno, sujeito da avaliação, participe da análise dos resultados das avaliações, percebendo o trabalho com o erro como uma forma de reavaliação, de necessidade de reformulação, de superação, e não como uma negação de sua potencialidade. Esse trabalho, na maioria das vezes, gera resultados impressionantes no aprendizado dos alunos, que se sentem estimulados a rever conceitos, pesquisar assuntos, descobrir “novos mundos”. Assim, a avaliação perde seu caráter classificatório e, portanto, excludente, tornando-se mais valorizadora das práticas desenvolvidas em diferentes momentos de seu percurso escolar e nas atitudes que demonstram frente a um novo desafio. (SENAC. DN, 2006b, p. 36).

É importante ressaltar que a Comissão de Avaliação da Rede SENAC, quando aplica questionários com os tutores e com os alunos com objetivo de realizar uma avaliação interna, essa ação não deixa de ser uma boa oportunidade de auto-avaliação, já que envolve, dentre outros, aspectos relacionados ao perfil dos tutores e alunos e aos recursos e mecanismos, mesmo abordando de forma insuficiente à dimensão da avaliação da aprendizagem.

8.3.9 Prazos de entrega das avaliações

Segundo os dados do Gráfico 34, 29 alunos respondentes (47,54%) afirmam que “quase todas” as atividades são entregues dentro do prazo, enquanto 5 tutores (35,74%) confirmam essa opção. Entretanto, 7 alunos (11,48%) afirmam entregar “a metade” das atividades dentro do prazo e os outros 7 alunos (11,48%) afirmam que entregam “algumas” dentro do prazo.

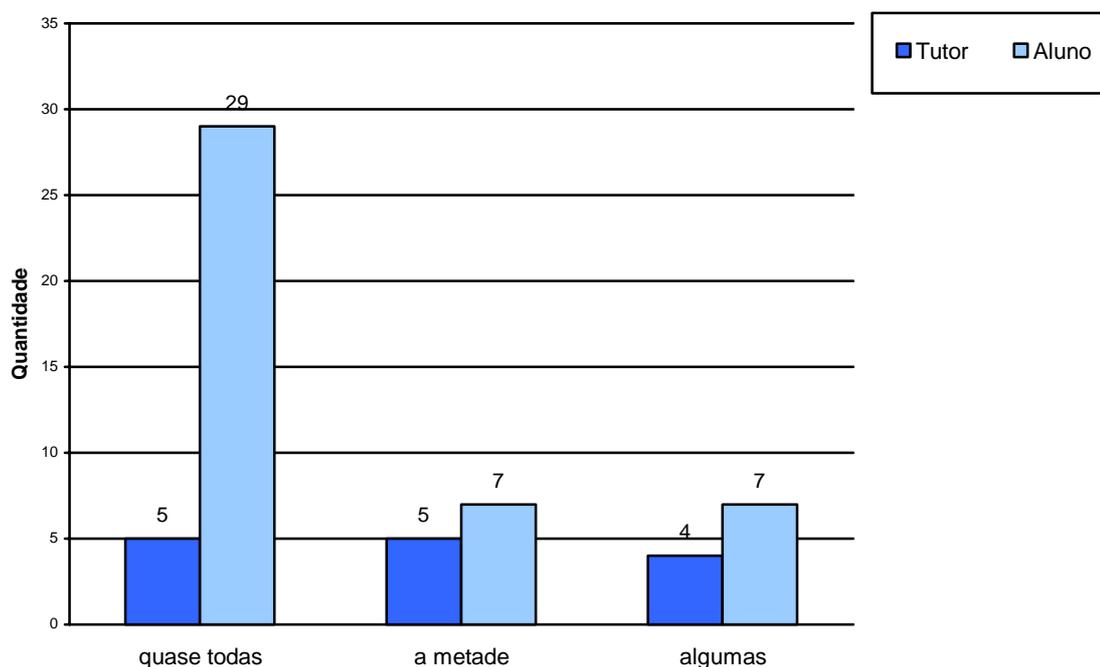


Gráfico 34 – Entrega das atividades de avaliação dentro do prazo.

Segundo o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC. DN, 2006b),

O cronograma se torna um mecanismo que, em primeiro lugar, orienta, regula o tempo disponível para, principalmente, agregar vantagens de se estudar em grupo, isto é, fazer parte de uma turma e, em segundo lugar, para que os alunos possam avançar e ter acesso ao conhecimento de forma não fragmentada. (p.33)

Com base nos dados do Gráfico 35, constata-se na percepção dos 9 tutores (64,28) que os alunos entregam o trabalho com até 10 dias de atraso, enquanto na percepção dos 39 alunos (65%) essa informação é confirmada. Outro destaque é que a diferença, em percentual, das informações obtidas com os tutores é significativamente maior do que as dos alunos, especificamente a partir de 11 dias de atraso, de 5 tutores (35,72%) para os 6 alunos (10%).

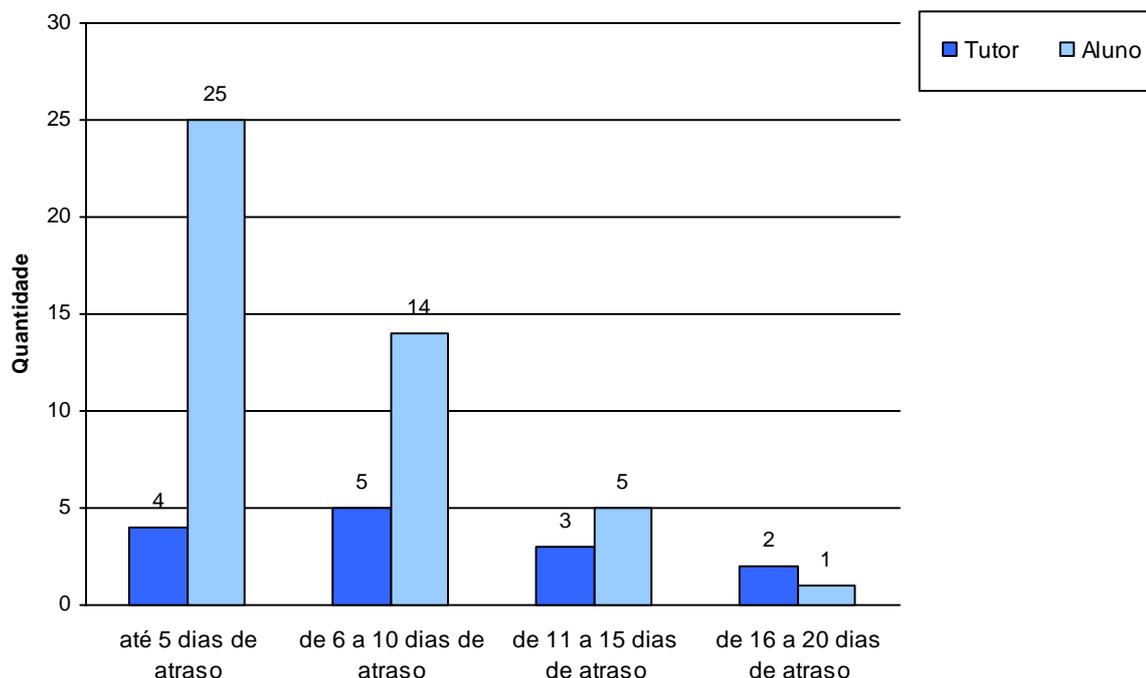


Gráfico 35 – Tempo de atraso das atividades de avaliação.

Segundo os tutores, no grupo focal, em relação aos prazos das atividades (ipsis litteris):

No presencial se o aluno não veio pra o teste ou pra prova ele tem um outro dia que ele faz 2º chamada, mas é aquele segundo dia. Mas também se ele não fez a 2º chamada ele já perdeu ali. Eu acho que não deveria ser isso no presencial como também acho que não deveria ser no a distância o processo que ta sendo com essa flexibilização tão grande. Se não fez entrega depois, tem muito tempo. Agora no presencial eu acho que tem mais rigor. Rigor de pontualidade, de entrega, de prazos. Se o professor passa um trabalho e o aluno não entrega ele fica sem a nota. Não tem essa coisa de ir protelando muito tempo. Ele tem ali o prazo que o professor dar, então ele entregou, entregou. Não entregou, ele perdeu. O a distância tem tido essa flexibilidade maior e eu acho que isso não tem sido positivo. (Td)

Porque uma coisa é que ele refaça a tarefa dentro da própria unidade. É ruim quando ele não participa e quando chegar no final do curso entregar e ainda ter chance. (Te)

Segundo o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC. DN, 2006b),

Todo trabalho executado com os alunos deve ser feito a partir da elaboração e da determinação de um cronograma para o desenvolvimento do estudo a distância. O tutor cria e define ações que possibilitam aos alunos um

aprendizado consistente e mais duradouro, fazendo com que o cumprimento dos prazos seja não uma meta em si, porque ele está calcado em um planejamento bem flexível. (p. 36)

Existem algumas questões que precisam ser refletidas por todos envolvidos na ação avaliativa, tais como: Por que os alunos atrasam a entrega das atividades? Existe uma sobre-carga de atividade? Será o prazo pequeno? Existe algum tipo de restrição para aqueles que entregam fora do prazo? As prorrogações são constantes e os alunos já contam com isso?

Um aspecto que pode estar, equivocadamente, associado a esse movimento comum de atraso na entrega das atividades é a flexibilidade no planejamento e execução das atividades de estudos em relação ao tempo e disponibilidade dos alunos na educação a distância. Ou seja, a característica da flexibilidade nessa modalidade pode implicar para alguns alunos a falta de rigor ou controle sobre os prazos na entrega das atividades nos cursos a distância. Isso pode proporcionar uma prorrogação de prazos e, conseqüentemente, comprometer o início ou desenvolvimento dos módulos ou unidades seguintes podendo gerar descrédito acerca do curso e seu processo de gestão .

8.3.10 Feedback

Em relação ao acompanhamento das atividades de avaliação (Gráfico 36), 11 tutores (78,57%) informam que “sempre” acompanham as atividades, e 28 alunos (45,90%) confirmam essa informação; entretanto, se somada “sempre” com “quase sempre”, o número passa de 13 tutores (92,86%) e os alunos (65,57%) passa para 40. Segundo um tutor, no grupo focal: *“A interação tem que ser constante você tem que dar um acompanhamento sistemático desse aluno e do estágio que ele está e quando você interage com o aluno no ambiente você percebe as dificuldades.”* (sic) (Te)

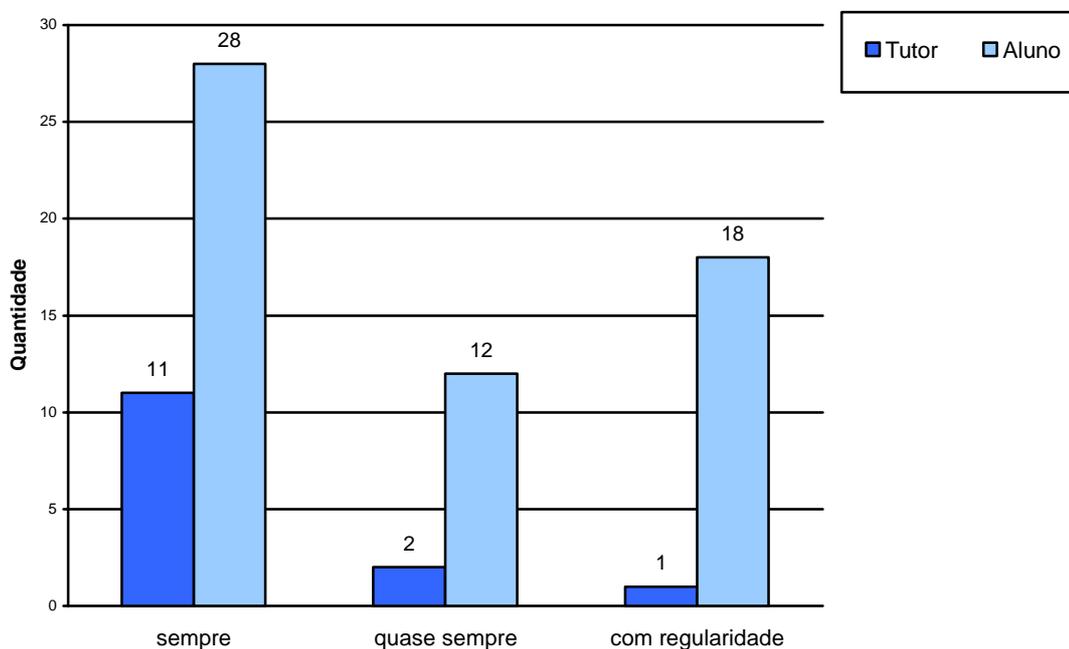


Gráfico 36 - Acompanhamento do tutor nas atividades avaliativas.

Dos treze alunos que fizeram comentários, oito alunos compartilharam a idéia de que os tutores acompanham as atividades avaliativas, principalmente, nos fóruns; quatro alunos afirmaram que são orientados quando solicitado e um aluno comenta que o tutor acompanha “*observando*”. Seguem os comentários (*ipsis litteris*):

- *Apresentando feedback via fórum. (A35)*
- *Sim. Pelo que me lembre os tutores interagem com os alunos em todos os trabalhos e, também, fazem comentários nas participações postadas pelos alunos nos fóruns. (A29)*
- *Sim. Pelo que me lembre os tutores interagem com os alunos em todos os trabalhos e, também, fazem comentários nas participações postadas pelos alunos nos fóruns. (A30)*
- *através de participações nos fóruns e retorno às atividades enviadas. (A41)*
- *através de participações nos fóruns e retorno às atividades enviadas. (A42)*
- *através de participações nos fóruns e retorno às atividades enviadas. (A43)*
- *O primeiro tutor foi muito superior porque sempre fazia comentários sobre o trabalho, o*

segundo raramente faz, o comentário no EAD é muito importante para dar uma visão de como cada participante está no desenvolvimento da tarefa, forum etc. (A11)

- *opinando sobre o desenvolvimento. (A58)*
- *QUANDO SOLICITADO (A26)*
- *QUANDO SOLICITADO (A27)*
- *RESPONDE DUVIDAS (A19)*
- *O Tutor responde a todas as dúvidas que temos, porém, se não enviarmos e-mail não tem contato (A52)*
- *OBSERVANDO COMENTARIOS EM FORUNS (A28)*

É importante que os tutores acompanhem os alunos nas atividades avaliativas com objetivo de “identificar os interesses do aluno, para então oferecer a orientação adequada, de modo a avançar no processo de aprendizagem” (SENAC. DN, 2006b, p.35). No entanto, é fundamental que os alunos se sintam acompanhados de fato e não apenas de forma “oculta”.

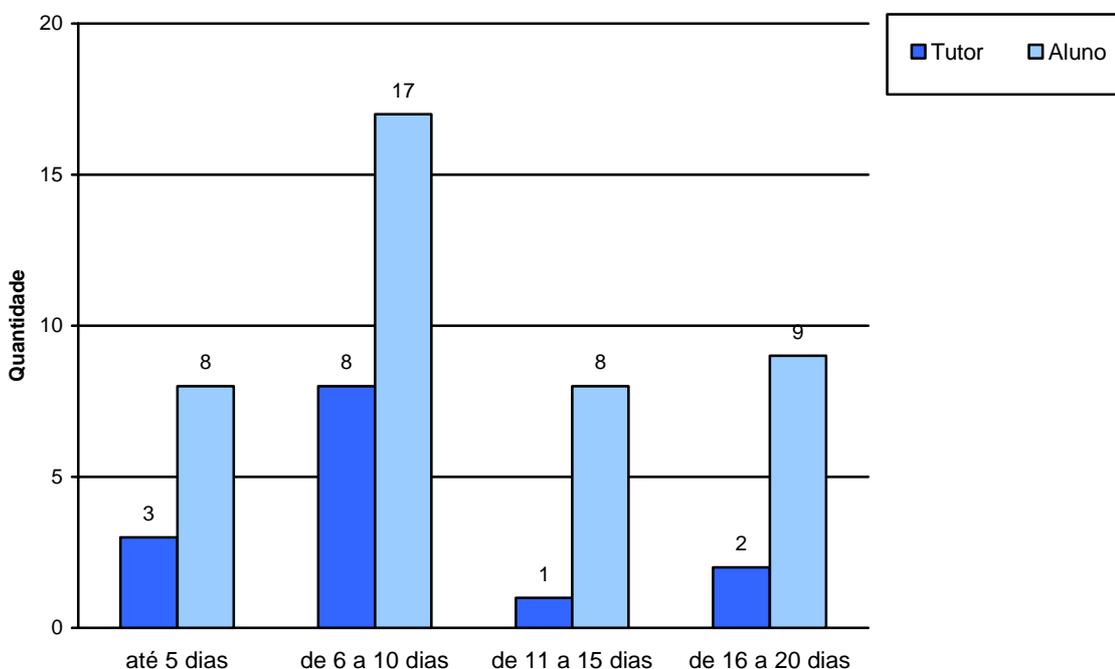


Gráfico 37 – Tempo de *feedback* das atividades desenvolvidas.

Com base no Gráfico 37, o *feedback* acontece até 10 dias para 11 tutores (78,57%) e para 25 alunos (42,37%). Esses resultados podem ter uma ligação com o tempo de atraso dos alunos na entrega das atividades conforme dados apresentados pelo Gráfico 35. Segundo o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC. DN, 2006b), a avaliação deve “*dar oportunidade para o aluno reorganizar os conteúdos estudados e expressar o conhecimento adquirido*” (p.35). Alguns tutores, no grupo focal, apresentaram as seguintes posições:

- *Feedback é respaldo, apoio ao aluno, eu acho que nossa responsabilidade dobra. (Tb);*
- *Então, quando eles me dão o feedback, quando eles fazem uma avaliação é uma forma que eu tenho de conhecer eles, de conhecer, talvez fique redundante, mas seria de conhecer o grau de conhecimento deles, de conhecer eles e poder ajudar, poder interferir. (Tc).*

O Manual do Coordenador e Tutor (SENAC, DN, 2006b, p. 29-30) explicita que:

*O tutor tem que estar preparado para dar **feedbacks substanciais** aos alunos, sem precisar, necessariamente, responder a cada uma das apresentações pessoais. Responder ao aluno de forma pública (fórum) quando o feedback não ferir o direito de privacidade do aluno e for uma oportunidade de aprendizagem para todo o grupo. Caso contrário, o tutor deverá responder de forma privada (e-mail). (p. 29, grifo nosso)*

E ainda propõem algumas dicas que podem ajudar na formulação do *feedback*, tais como: não escreva tudo em maiúsculas; quando digitar uma mensagem abra novos parágrafos; não se estenda muito, seja direto; faça um breve comentário do tipo "eu concordo com isso" e por que você concorda, incluindo algumas das razões; sempre leia o que você escreveu antes de enviar a mensagem (p.30)

Com base nessas orientações, surgem quatro inquietações:

- A primeira se refere à preparação do tutor para dar *feedback*. Antes dessa etapa é necessário saber se o tutor está preparado tecnicamente para avaliar o processo de aprendizagem e, se necessário, proporcionar condições para o desenvolvimento de competências;
- A segunda está relacionada à qualidade desse *feedback*, ou seja, quais os critérios para que esse *feedback* seja considerado substancial. Eles devem envolver parâmetros

quantitativo e qualitativo? Qual é o prazo significativo de um *feedback*? Quais informações devem conter? Esses critérios podem ser construídos coletivamente, envolvendo principalmente a equipe de tutores junto com a coordenadora pedagógica;

- A terceira, destaca que as dicas sugeridas pelo SENAC são, exclusivamente, voltadas para a formatação, cordialidade e respeito às atividades desenvolvidas, e não evidencia uma preocupação com dicas orientando os tutores quanto à avaliação propriamente dita, tendo como base um conjunto de indicadores de avaliação da aprendizagem na educação a distância.
- A quarta e última inquietação: envolve questões mais específicas sobre a carga horária necessária e reconhecida institucionalmente na realização do acompanhamento personalizado de todos os alunos do curso. Para isso é fundamental que o SENAC reconheça a função do “tutor” na docência *on-line* e reflita sobre a natureza da própria nomenclatura “tutor” e suas implicações.

8.3.11 Caracterização do modelo de avaliação

Com base na Tabela 5, as características de avaliação da aprendizagem mais predominantes para os tutores e alunos (destacadas pelo sombreado de cor azul e fonte em negrito), simultaneamente, se aproximam de um modelo de avaliação pautada num modelo comunicacional, tendo o diálogo como essência, os resultados contendo informações quantitativas e qualitativas, avaliação uma estratégia para conhecer os alunos priorizando a avaliação formativa.

Segundo o Manual do Coordenador e Tutor, a avaliação tem a função de “*desencadear e sustentar a relação aluno-tutor em um ambiente de confiança mútua, em que ambos sejam participativos, tomem decisões e negociem o encaminhamento da aprendizagem*” (SENAC. DN, 2006b, p.35). Para um tutor, no grupo focal, a avaliação da aprendizagem é:

uma forma de eu conhecer o meu aluno, de eu conhecer aquilo que ele aprendeu com as discussões, com os conteúdos que eu ministrei naquele módulo ou naquela unidade.[...]. De me aproximar, de conhecer, de saber as dificuldades [...]A avaliação como um processo, não como algo que defina destinos a partir dos veredictos dos professores, dos tutores. (Tc).

Tabela 5 – Características da avaliação da aprendizagem para os tutores e dos alunos.

Características	Tutor (14)		Aluno (62)	
	Nº	%	Nº	%
A nota é um instrumento de transformação e mudança	5	35,71%	23	37,10%
A avaliação presencial tem um peso maior na média final do curso	4	28,57%	31	50,00%
A avaliação é pautada num modelo comunicacional	7	50,00%	53	85,48%
A metodologia da avaliação da aprendizagem é pautada numa abordagem tradicional	1	7,14%	12	19,35%
Prioriza uma avaliação formativa	11	78,57%	41	66,13%
Os critérios de correção das atividades dos alunos são definidos exclusivamente por cada tutor	5	35,71%	34	54,84%
Os instrumentos e procedimentos de avaliação já são definidos pela instituição	3	21,43%	62	100,00%
As atividades são predominantemente individuais e postadas no ambiente	6	42,86%	45	72,58%
Você tem autonomia de mudar os instrumentos e procedimentos de avaliação do seu módulo	10	71,43%	4	6,45%
O diálogo é a essência da avaliação	10	71,43%	43	69,35%
Existe a possibilidade para aluno refazer a sua atividade mesmo com a nota igual ou maior do que 7,0	11	78,57%	20	32,26%
A nota da atividade sempre acompanha um parecer sobre o mesmo	14	100,00%	52	83,87%
O ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso só permite colocar a nota, não tem espaço para inserir comentários	1	7,14%	13	20,97%
Os alunos não contribuem na definição dos instrumentos e procedimentos de avaliação	4	28,57%	42	67,74%
É uma forma de conhecer o aluno	8	57,14%	51	82,26%
Existe uma fragmentação entre quem constrói o material, quem programa no ambiente virtual, quem define as avaliações e quem trabalha aplicando-as	5	35,71%	19	30,65%
Não existe uma segunda oportunidade para aqueles que não conseguem entregar as suas atividades no prazo	-	-	2	3,23%
A avaliação da aprendizagem não tem sintonia com o processo de ensino e aprendizagem	-	-	9	14,52%
Os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica não promovem mudanças no desenvolvimento no curso, pois ele já está programado pela instituição.	-	-	15	24,19%
A avaliação proposta pela instituição não condiz com o conteúdo trabalhado e com a realidade dos alunos.	-	-	5	8,06%

Uma das características da avaliação da aprendizagem que apresenta inconsistência em relação às respostas dos tutores e alunos na Tabela 5, refere-se ao item “a nota da atividade sempre acompanha um parecer sobre o mesmo”. Os 14 tutores (100%) afirmam essa característica, enquanto 52 alunos (83,87%) também confirmam. Entretanto, apesar da maioria

dos alunos confirmam ainda sim, como pode haver discordância quanto à predominância do parecer junto às notas.

Todavia, observam-se algumas divergências ou contradições sobre as características de avaliação informadas pelos tutores e alunos (destacadas pelo sombreado de cor cinza sem negrito) que comprometem, dificultando, o modelo de avaliação pautado na negociação comunicativa, tais como: 62 alunos (100%) afirmam que “os instrumentos e procedimentos de avaliação já são definidos pela instituição”; 42 alunos (67,74%) “não contribuem na definição dos instrumentos e procedimentos de avaliação”; 34 alunos (54,84%) informam que “os critérios de correção das atividades dos alunos são definidos exclusivamente por cada tutor”; e, 45 alunos (72,58%) ainda afirmam que “as atividades são predominantemente individuais e postadas no ambiente”. Nesse sentido, a avaliação não utiliza o diálogo como essência, e muito menos a pactuação de acordos coletivos.

Essas informações são, em certa medida, confirmadas com a análise desenvolvida nos itens: 8.3.5 Planejamento das avaliações e 8.3.6 Diálogo entre os sujeitos da ação, mais especificamente com os dados dos Gráficos 20; 22 e 23, onde os alunos afirmam a falta de diálogo para com a instituição coordenadora pedagógica e tutores sobre avaliação da aprendizagem e as impossibilidades de modificação da instituição sobre avaliação da aprendizagem. Embora, os tutores tenham autonomia (Tabela 5 e Gráfico 18) em participar das discussões sobre avaliação, o mesmo não ocorre com os alunos, nem na percepção do tutor (Gráfico 25), nem na percepção do próprio aluno (Gráfico 26).

Sobre as características da avaliação da aprendizagem, alguns alunos acrescentaram:

- *Sinto falta de encontros mais periódicos. Por exemplo, tenho necessidade de aprofundamento nas leituras.” (A47)*
- *A metodologia do curso já é traçada de forma que cada tutor possa avaliar fazendo poucas alterações e muitas vezes o conteúdo é deixado de lado ficando em bases superficiais.” (A53)*
- *Para ser sincera eu não sei responder esta parte por ser algo difícil num curso a distância, pois só vejo eu e a máquina, as notas das tarefas e as outras atividades não sei como são avaliadas.” (A11)*

- *Algumas questões não são transparentes para os alunos, portanto não tenho como responder.” (A14)*

Tabela 6 – Avaliador para os tutores e alunos.

Características	Tutor (14)		Aluno (62)	
	Nº	%	Nº	%
Um profissional responsável em aplicar instrumentos com a finalidade de medir a inteligência e desempenho dos alunos	2	14,29%	24	38,71%
Um profissional que sinaliza os sucessos e insucessos dos alunos com base em exames periódicos	3	21,43%	35	56,45%
Um instrumento de medição onde a aprendizagem é avaliada conforme os objetivos planejados	5	35,71%	40	64,52%
Um ator em um processo de comunicação social	6	42,86%	33	53,23%
Uma pessoa mais experiente e capaz de julgar o conhecimento construído pelo aluno	3	21,43%	34	54,84%
Um moderador que confronta os argumentos socialmente construídos	8	57,14%	51	82,26%
Um mediador do processo de construção do conhecimento	14	100,00%	62	100,00%
Um profissional que colabora com a construção do conhecimento junto com o aluno	14	100,00%	62	100,00%
Único responsável pela definição de instrumentos e procedimentos de avaliação que visam a melhoria da aprendizagem			6	9,68%

Com base na Tabela 6, as características com predominância dos tutores e alunos, simultaneamente, (destacadas pelo sombreado de cor azul e fonte em negrito) enfatizam a função do avaliador como um profissional (100% e 100%), moderador (57,14% e 82,26%) e mediador (100% e 100%) que contribui com a construção do conhecimento junto ao aluno. Entretanto, mais de 50% dos alunos informaram, paradoxalmente, (destacadas pelo sombreado de cor cinza sem negrito) algumas características do avaliador, que se aproximam de modelos de avaliação não comunicacional, tais como:

- Um profissional que sinaliza os sucessos e insucessos dos alunos com base em exames periódicos (característica da primeira geração de avaliação – medição);
- Um instrumento de medição onde a aprendizagem é avaliada conforme os objetivos planejados (característica da segunda geração de avaliação – descrição);
- Uma pessoa mais experiente e capaz de julgar o conhecimento construído pelo aluno (característica da terceira geração de avaliação – julgamento).

Conforme o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC, DN, 2006b):

a) “O tutor é fundamental na busca de uma relação interativa com seus alunos, apoiando-os **em sua trajetória de construção do conhecimento** e desenvolvimento das competências técnica, metodológica, comunicativa e sociopolítica.” (p.16, grifo nosso);

b) “O tutor é **responsável** pela criação de oportunidades de aprendizagem e pela **motivação dos alunos**. É um mediador na comunidade de aprendizagem formada para o Curso. Ele acompanha os alunos durante o desenvolvimento das atividades, **orientando-os na execução das mesmas**”. (p.17, grifos nossos);

c) O tutor tem a competência, dentre outras, de “avaliar o percurso dos alunos, a partir do compromisso ético **com o seu progresso**, promovendo ações complementares que permitam a superação das dificuldades encontradas” (p. 17, grifo nosso)

Ou seja, atribui-se ao tutor a responsabilidade ou melhor a “competência” provavelmente muito acima dos seus meios e condições profissionais e pessoais sobre a trajetória de construção do conhecimento dos alunos e a qualidade de seu desempenho, inclusive na dimensão cognitiva, emocional e motivacionais.

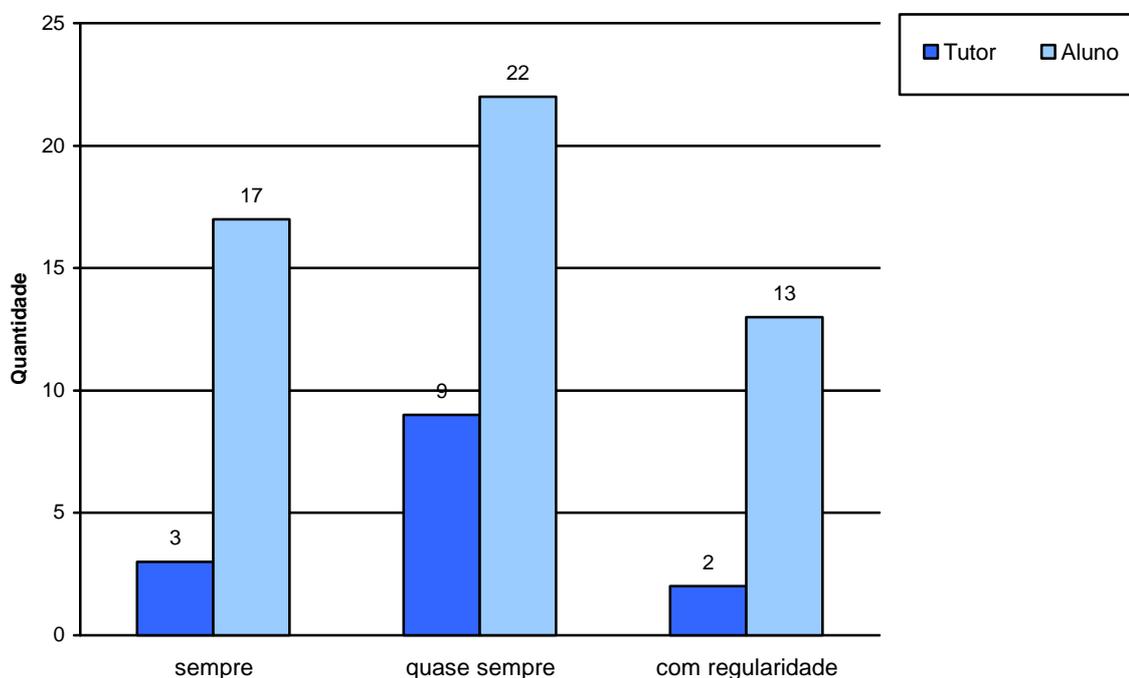


Gráfico 38 – Modelo de avaliação e a construção do conhecimento.

Há uma predominância de informações entre tutores e alunos sobre o modelo de avaliação e a construção do conhecimento (Gráfico 38). Para os 12 tutores (85,72%), o modelo de avaliação adotado favorece a construção do conhecimento entre “sempre” e “quase sempre”, e 39 alunos (66,10%) também fazem essa afirmação, embora, os tutores apresentem um resultado em percentual maior do que dos alunos. Para um tutor, “*o numero de atividades em grupo e insuficiente para trocas e construcao coletiva*” (sic), (T2)

Seguem três comentários dos alunos, afirmando a satisfação e fazendo sugestões:

- *Acredito que chats regulares poderiam suprir um pouco a falta de interatividade entre os alunos, normal em cursos à distância. (A29)*
- *Acredito que chats regulares poderiam suprir um pouco a falta de interatividade entre os alunos, normal em cursos à distância. (A30)*
- *Ficamos satisfeitos com nosso curso, com o material didático fornecido e com as avaliações feitas. (A3)*

8.4 CONTRADIÇÕES E AVANÇOS

Os documentos oficiais da Rede EAD SENAC apresentam diversas orientações teórico-metodológicas para os Coordenadores e Tutores dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, dentre elas, algumas mais especificamente sobre avaliação da aprendizagem. Todavia, algumas apresentam incongruências em relação ao modelo de avaliação da aprendizagem que, quando utilizados como documentos de referência na prática docente, podem gerar contradições entre o discurso político e a prática avaliativa.

Segundo o Manual do Coordenador e Tutor (SENAC, DN, 2006b):

*Para o tutor ter sucesso em um **trabalho cooperativo**, são necessárias algumas características: disposição para aprender com os alunos e com os outros; para cooperar; **para afastar-se do papel tradicional do professor**, isto é, estar pronto para abdicar do controle, permitindo que os alunos assumam o processo de aprendizagem. (p. 29, grifos nossos).*

Entretanto, no mesmo documento consta: “*A avaliação deve representar uma prática constante, cuja finalidade é aprimorar o desempenho dos alunos para que possam alcançar suas metas. E à frente do processo de avaliação está você, tutor.*” (p.35, grifo nosso). Essa expressão parece ser inadequada e ao mesmo tempo contraditória pois no próprio manual propõe uma ruptura com o papel tradicional do professor, ressaltando a importância de um trabalho cooperativo e que os alunos assumam o processo de aprendizagem.

É contraditório pensarmos em uma prática avaliativa pautada em um trabalho cooperativo com foco na promoção de mudanças e transformação da realidade, tendo uma prática avaliativa numa dimensão “vertical” onde o tutor está a frente desse processo. Colocar o tutor nessa posição é no mínimo desfavorável a um espaço de diálogo, consensos e acordos sobre políticas e práticas de avaliação da aprendizagem.

Durante a investigação foi identificado um redimensionamento bastante significativo no conjunto das políticas e práticas de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância no SENAC/Ba (DR) em relação às políticas apresentadas pela Rede EAD SENAC (DN). Isso pode ser um reflexo da autonomia e criatividade do DR em aprimorar o seu processo de avaliação, entretanto, pode significar um movimento isolado que se constitui apenas em uma determinada região sem repercussões significativas no sistema institucional nacional. Segundo um tutor, no grupo focal, acerca das características de avaliação:

Eu acho que considerando que existe o nacional e o regional com características diferentes, eu acho que deveria ter momentos de discussão. Não só da avaliação como o curso como todo. Então, eu acho que em 3 anos que eu estou acompanhando o curso, não sei se houve eu acho que não, porque senão a gente teria sido informado. Acho que deveria ter esses encontros onde houvesse uma discussão ampla, de todos os regionais porque se a gente ouvisse o outro, percebesse as dificuldades, os avanços enfim com relação ao sistema como um todo. Eu acho que seria interessante fazer isso. (sic) (Ta)

Conforme Tabela 7, as características das práticas avaliativas que predominam na percepção dos tutores e alunos, simultaneamente, (destacadas pelo sombreado de cor azul e fonte em negrito) envolvem as seguintes opções: “As atividades desenvolvidas semanalmente, na perspectiva da avaliação processual, servem como controle da aprendizagem”; “A utilização do ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma melhor gestão do processo avaliativo” e “A responsabilidade do avaliador na EAD aumenta, devido ao constante *feedback*”.

Tabela 7 – Mudanças das práticas avaliativas no curso presencial para a distância.

Características	Tutor (14)		Aluno (62)	
	Nº	%	Nº	%
O uso das tecnologias garante o processo de avaliação formativa	1	7,14%	36	58,06%
As atividades desenvolvidas semanalmente, na perspectiva da avaliação processual, servem como controle da aprendizagem	7	50,00%	60	96,77%
Os alunos estão menos preocupados com as notas	2	14,29%	41	66,13%
Predominância da objetividade na relação avaliador x avaliado	2	14,29%	28	45,16%
Predominância da subjetividade na relação avaliador x avaliado	3	21,43%	21	33,87%
O modelo de avaliação na EAD continua sendo um processo tradicional associado à hierarquia de excelência, promovendo escalas de classificação.	2	14,29%	20	32,26%
A utilização do ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma melhor gestão do processo avaliativo	11	78,57%	54	87,10%
A certificação aproxima EAD da educação presencial	2	14,29%	22	35,48%
A ênfase que é dada para a avaliação da aprendizagem - na educação presencial é na mensuração e na EAD é na construção do conhecimento	6	42,86%	48	77,42%
A responsabilidade do avaliador na EAD aumenta, devido ao constante <i>feedback</i>	11	78,57%	61	98,39%
Na EAD o aluno aprende sozinho (auto-didatismo)			25	40,32%
O controle sobre o processo de aprendizagem não existe na EAD			8	12,90%

Mais da metade dos alunos, exclusivamente, sinaliza algumas características que as difere dos tutores (destacadas pelo sombreado de cor cinza sem negrito), a primeira, “o uso das tecnologias garante o processo de avaliação formativa”. Essa posição é equivocada, pois as tecnologias por si só não garantem a avaliação formativa, mas elas podem contribuir caso ofereçam processos interativos de comunicação. As duas características seguintes são surpreendentes, pois denotam uma perspectiva de avaliação transformada e emancipatória quando afirmam: “Os alunos estão menos preocupados com as notas” e ainda afirmam: “A ênfase que é dada para a avaliação da aprendizagem na educação presencial é na mensuração e na EAD é na construção do conhecimento”

Em relação às inovações na prática avaliativa (Gráfico 39), 12 tutores (85,71%) afirmam que “sim”, existem, enquanto 31 alunos (54,39%) também afirmam essa possibilidade. Uma dessas inovações foi indicada, simultaneamente, pelos 11 tutores (78,57%) e 54 alunos (87,10%), conforme informações apresentadas na Tabela 7, como sendo uma das mudanças das práticas avaliativas no curso presencial para a distância a seguinte característica: “A utilização do ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma melhor gestão do processo avaliativo”.

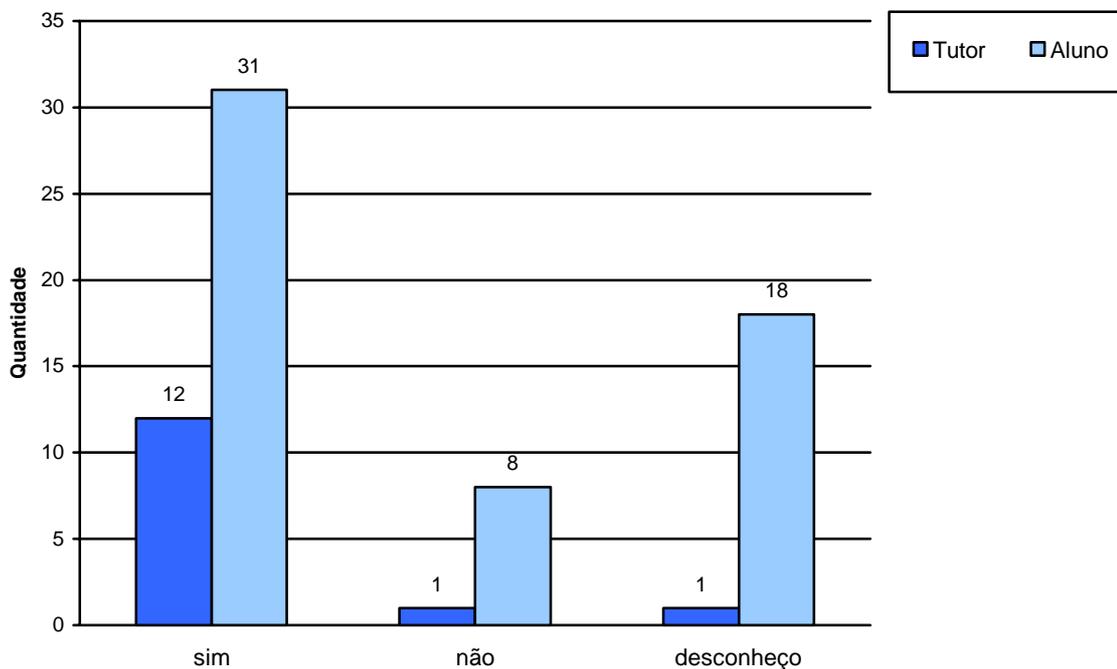


Gráfico 39 – Inovações das práticas avaliativas na educação *on-line*.

Sobre as possíveis inovações das práticas avaliativas seguem alguns comentários dos tutores (ipsis litteris):

- *ACHO QUE O USO DE DIÁRIOS, BLOGS E OUTROS ESPAÇOS ONDE O ALUNO POSSA EXPOR A TODOS O SEU CONHECIMENTO É UMA ALTERNATIVA INETRESSANTE PARA A EAD PORÉM ESTES ESPAÇOS NAO ESTÃO SENDO USADO PELA INSTITUIÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO. (T4)*
- *ENFATIZA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AUTONOMIA DO ALUN. (T6)*
- *processo de gestão (T12)*
- *PROCESSO DINÂMICO E CONTÍNUO DE AVALIAÇÃO (T10)*
- *Permanência dos feedback no sistema para analise aprofundada. (T9)*

Entretanto, é significativo observar que 18 alunos (31,58%) informam a opção “desconheço”, já que 52 alunos (84%) já possui experiência com EAD, com ênfase na educação *on-line*, antes de freqüentar um desses cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, conforme “8.3.3 Caracterização dos aprendizes” (apresentada na página 147). Apesar desse aparente descompasso de informações, os alunos fizeram alguns comentários sobre as possíveis inovações das práticas avaliativas na educação *on-line*. Houve a predominância de dois aspectos inovadores, o primeiro se refere ao processo de avaliação da aprendizagem e o segundo o uso das tecnologias na prática avaliativa. São eles (*ipsis litteris*):

- *o feedback da avaliação realizada por um tutor causa um impacto diferente da de um professor em sala de aula, pela comunicação individualizada. não se trata de certo ou errado apenas, mas de uma avaliação em que se comenta a aprendizagem. (A32)*
- *avaliação contínua com possibilidades de reconstrução. (A55)*
- *A avaliação é constante. (A57)*
- *As avaliações são mais numerosas (uma para cada trabalho quinzenal realizado) e isso permite e estimula o aluno a estar sempre lendo e estudando a matéria na medida em que a mesma vai sendo dada. Não deixa acumular para só estudar em véspera de provas. (A3)*
- *AVALIAÇÃO PROCESSUAL (A4)*
- *ACREDITO SER A AVALIAÇÃO MAIS DIFICIL NESTA MODALIDADE, EXIGINDO MAIS DO TUTOR (A19)*
- *Acredito que o aluno de EAD senti-se mais a vontade para certos questionamento nas práticas de avaliações. (A44)*
- *Avalia o comprometimento, a determinação, o equilíbrio e assimilação de conteúdos. (A46)*
- *Nos instrumentos metodógicos. (A35)*
- *Possibilidade do aluno ter tempo para refletir quando for questionado sobre um assunto e utilizar material didático e de apoio. (A50)*
- *amplia os itens a serem avaliados. (A48)*

- *USO DA TECNOLOGIA (A49)*
- *TICs (A10)*
- *atividades como os web quests (A8)*
- *os fóruns (A60)*
- *Fóruns, chats, Wikis etc. (A31)*
- *As ferramentas utilizadas como a internet que passa de um mero instrumento de auxílio para ser o instrumento norteador do processo. (A36)*
- *Porém ressalvo que ainda prevalece o tradicional com as NTICS, a diferença ocorre quando o tutor tem a sensibilidade de inovar. (A17)*

Possibilidades e desafios da avaliação da aprendizagem na educação *on-line* na percepção da coordenadora pedagógica dos cursos:

Um dos perigos da EAD e da educação on-line é se tornar uma educação de segunda categoria. Aliás, é assim que elas são vistas, a começar pelo nome de tutor dado ao professor de EAD, e ao próprio professor que, não conhecendo a modalidade, pensa que terá menos trabalho que o da modalidade presencial e que portanto não precisa se dedicar. Ficam surpresos quando descobrem que o trabalho é o mesmo e que em alguns casos pode ser mais custoso e reagem dizendo que não vão ser “babas” de alunos.

Realmente, o que fazer se o aluno desaparece do ambiente de aprendizagem? Que fazer se o aluno não participa das atividades de interação, mas entregam as atividades?

E os trabalhos de equipe? Presencialmente temos os alunos que realmente se encostam nos colegas. Na educação a distância isto fica muito evidenciado porque as contribuições não aparecem e não podem ser cobertas pelos colegas. Como superar isto?

A transparência em ambientes de aprendizagem on-line é muito grande e a ausência define muito a evasão. Talvez este seja um dos motivos da imensa evasão dos cursos on-line.

Possibilidades? Vejo que a socialização, os pactos etc., logo no início dos cursos, são fundamentais para dirimir estes percalços.

O professor precisa conhecer a turma, daí é importante que ele tenha acesso ao ambiente antes de iniciar seu módulo, além de ser importante a elaboração de perfis. (Coord_Ped)

Em relação à avaliação presencial e a distância, os tutores no grupo focal fazem a seguinte afirmação:

Porque avaliação da aprendizagem ela é sempre processo, só que são processos diferentes por estarem em ambientes diferentes, em espaços diferentes [...]. Na verdade eu acho que a visão da maioria das pessoas é que prova, teste, avaliação é você entregar: eu fiz entrego aqui e acabou. Vê avaliação dessa forma como algo pontual. Fez aqui, respondi minha pergunta e me dê minha nota. E não como um processo de construção. Tanto no presencial quando no a distância (sic) (Td)

Eu acho que a avaliação no presencial está muito mais voltada pra o resultado. Como se ele pudesse ser cristalizado ou sintetizado de uma forma que ele pudesse ser mensurável. E na avaliação da aprendizagem na educação a distância é processo. Não interessa que ao final do módulo o aluno tenha entregue todas as tarefas, mas importa a participação desse aluno nos processos formativos. Qual foi a qualidade de intervenção desse aluno nesse fórum? O que ele reelaborou do que ele já tinha a partir desse contato com os conhecimentos que foram apresentados pelo curso através da programação que é feita? Essas conexões que ele fez, essas proposições que são passíveis de serem feitas nos fóruns. A partir do momento que o aluno deixa de participar ativamente dessas atividades ele tá perdendo a qualidade na sua formação. (Te)

8.5 DIALOGANDO SOBRE OS RESULTADOS PRÉ-LIMINARES DA PESQUISA

Foi realizado um encontro com a participação da coordenadora pedagógica do curso e dos 19 tutores (dos 25 que compõe a equipe) dos cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba com o objetivo de socializar os resultados preliminares da pesquisa e fomentar uma discussão prévia sobre avaliação da aprendizagem na educação a distância. A discussão teve como foco central a proposição da tese: **O *feedback* processual entre os sujeitos da ação avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância é um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo.**

Sobre os tipos de avaliação constatou-se que os tutores não utilizam avaliação diagnóstica nem auto-avaliação como práticas educativas durante o curso. Segundo a Coordenadora

pedagógica, “*a História de Aprendiz como um tipo de avaliação diagnóstica é pouco utilizado. Quem mais utiliza esse instrumento é o tutor do primeiro módulo*”.

A discussão ocorreu em torno de algumas questões, dentre elas:

- Sobre o que deve se informar? Sobre resultados, processo, necessidades, limitações, avanços.
- A quem devemos informar? Aos alunos individualmente, aos pequenos grupos, a turma, ao grupo de professores, a coordenação pedagógica.
- Para que servirá esta informação? Para ajudar, sancionar, selecionar, promover, negociar, transformar.
- Os informes têm que ser iguais para todos? Quer dizer, temos que informar sobre o mesmo e da mesma maneira independentemente dos destinatários desta informação e do uso que farão dela?

Os tutores apresentavam discursos sobre o *feedback* associando-o como sendo um simples retorno ao aluno das atividades realizadas, entretanto, essa percepção foi ampliada chegando até a fazer certas afirmações, dentre elas: “*A individualização do processo avaliativo permite um feedback detalhado que informa a alunos e professores sobre a qualidade do curso, e também ajuda a ambos perceber seus pontos fortes e fracos na experiência*”. (Tutor5)

Um outro aspecto relacionado ao *feedback* processual foi quantidade de atividades semanais e os textos a eles relacionados e o tempo disponível do tutor para acompanhar individualmente o percurso de cada aluno, e um tutor desabafou em relação à quantidade de tarefas para corrigir: “*é melhor acompanhar os alunos nos fóruns do que ficar corrigindo tarefas*” (Tutor3), e outro acrescentou “*o feedback individualizado possibilita a auto-avaliação*”. (Tutor8)

Em relação ao tempo de *feedback*, discutiu-se baseado em duas perspectivas: uma sobre o tempo disponível para fazer o acompanhamento e a outra, a necessidade de se fazer um *feedback* mais detalhado possível para os alunos. Um deles citou “*Teve um professor que chegou atrasar dois meses para corrigir as atividades e fazer o feedback*” (Tutor12). E um outro: “*O retorno individualizado é uma oportunidade ímpar para uma aprendizagem significativa, pois nesse*

momento, como aluno, percebemos uma base de orientação para reorganizarmos as nossas idéias e construções futuras”. (Tutor3)

Segundo uma tutora do curso de Gestão de Alimentos sobre a falta de prova nos módulos:

- *quando não tem prova nas unidades os alunos solicitam, recentemente, os tutores se reunirão e elaboraram um prova para os alunos responderem em casa com consulta. Foi um sucesso! Os alunos perceberam que a prova foi o resultado de um trabalho coletivo e ficaram bastante satisfeitos com as questões e com o desempenho deles (sic).* (Tutor10)
- *A falta de cultura do feedback constante pode comprometer a avaliação formativa* (Tutor2)

Segundo a Coordenadora da unidade CETE/Ba, *“a equipe do DN é também muito inquieta sobre questões que busquem o aprimoramento dos cursos”*

A essência fundamental da ação avaliativa é o movimento dialético da transformação entre os sujeitos da ação na relação com o conhecimento e no redimensionamento do percurso da ação. Momentos como esses que os educadores (sujeitos da pesquisa) compartilham e discutem os resultados pré-liminares da investigação potencializa a avaliação da avaliação (meta-avaliação) pelos próprios sujeitos da ação, fomentando inclusive os processo de auto-avaliação e auto-regulação e a busca de melhorias do fazer avaliação na educação a distância em cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, potencializando o próprio processo formativos dos educadores.

8.6 DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Contudo, a partir dos dados analisados sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância no SENAC/Ba, tendo com base o conjunto de indicadores de avaliação da aprendizagem, resumidamente, constatamos:

A experiência e formação dos sujeitos da ação avaliativa segundo a “caracterização da coordenadora pedagógica”, “caracterização dos educadores” e “caracterização dos aprendizes” do Departamento Regional/Bahia podem significar um diferencial a favor de um movimento de superação e aprimoramento de políticas e práticas da avaliação da aprendizagem na educação a

distância, ou seja, a qualificação e experiência com docência presencial e a distância, com ênfase na educação *on-line*, assim como as experiências de sucessos e insucessos dos aprendizes podem fazer a diferença na condução e re-estruturação de políticas de avaliação que podem impactar diretamente no aprimoramento de práticas avaliativas da aprendizagem.

Nos curso de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba há uma predominância dos tipos de avaliação formativa e somativa/final segundo os tutores e alunos, embora vários alunos se sintam avaliados na perspectiva da diagnose. “*História de Aprendiz*” é um exemplo de instrumento de avaliação diagnóstica, ainda assim não há efetivamente por parte dos tutores uma cultura de avaliação diagnóstica. Quanto à relação dos instrumentos de avaliação utilizados e os conteúdos trabalhados, os tutores e alunos encontram-se bastante próximos em percentual e representando, aproximadamente, 75% dos respondentes, isso significa que os tipos de instrumentos “fórum” e “tarefa postada no ambiente” e os procedimentos a eles atrelados, “trabalho individual” e predominância de “trabalhos em sub-grupos”, além da periodicidade da realização “uma por semana” ou “uma em cada duas semanas”, atendem as expectativas dos tutores e alunos dos cursos em relação aos conteúdos trabalhados.

Os dados levantados mostram que a maioria dos tutores dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/Ba afirma como características predominantes sobre o planejamento das avaliações: a presença do planejamento flexível; a sua autonomia nesse processo; as possibilidades de modificações junto a instituição e a presença da coordenadora pedagógica do curso no planejamento das ações avaliativas. Entretanto, para a maioria dos alunos, o planejamento das avaliações não é tão flexível assim, pois “nunca” ou “esporadicamente” identificaram possibilidades de modificação da instituição sobre avaliação da aprendizagem. O planejamento flexível e participativo ocorre entre a coordenação e equipe de tutores sem, portanto, envolver os alunos nesse processo.

Com base nos dados, foi identificada uma discussão bastante significativa entre os tutores e a coordenadora pedagógica, mas o mesmo não ocorre dos alunos para com a coordenadora pedagógica nem para com os tutores, pois menos da metade dos alunos respondentes afirmaram ter “sempre” e “quase sempre” uma discussão com a coordenadora pedagógica e com os tutores do curso. É bastante expressivo o número de alunos (quase 90%) que manifestam entre “nunca” e “esporadicamente” fazem questionamento ao tutor sobre a avaliação da aprendizagem. A

presença do diálogo entre os sujeitos da avaliação é fundamental nos espaços de interação e comunicação utilizados na educação a distância. O diálogo, segundo Habermas (1996), é a “situação ideal de fala” para a construção de acordos orientados para o entendimento entre sujeitos da comunicação. O diálogo é um método essencial para a consolidação da gestão participativa pautado numa abordagem democrática e reflexiva sobre o fazer avaliativo.

O diálogo coletivo é um aspecto fundamental e politicamente imprescindível entre os sujeitos da ação avaliativa, para possíveis tomadas de decisão ainda no próprio percurso da ação. Isso implica necessariamente um envolvimento entre todos os sujeitos da ação avaliativa. Para a consolidação da gestão participativa e efetivação do planejamento flexível da avaliação são imprescindíveis a discussão e co-participação de todos sujeitos (coordenadora, tutores e alunos) nessa ação de forma representativa.

Com relação aos critérios de correção das avaliações ficou evidente que, embora a metade dos tutores respondentes afirma manter um diálogo com os colegas tutores sobre critérios de correção, ainda assim esse número não é suficiente, haja vista que a proposta do trabalho é coletiva e participativa. Outro aspecto observado é o descompasso de informações entre tutores e alunos sobre a discussão desses critérios, os tutores (50%) afirmam entre “sempre” e “quase sempre” discutem com os alunos, no entanto, apenas alguns alunos (26,23%) confirmam isso. Efetivamente, poucos contribuíram citando exemplos de critérios de correção, e a ausência deles reflete na falta de pactuação com a turma e sua aplicação.

Conforme os dados coletados, uma das características predominantes se refere à falta de cultura da auto-avaliação, tanto por parte do tutores quanto por parte dos alunos, já que o SENAC não fomenta esse tipo de avaliação. Por sua vez, os tutores também não se sentem preparados para solicitar essa avaliação aos alunos. Tanto os tutores quanto os alunos afirmam não existirem indicadores para a auto-avaliação, nem fornecidos pela instituição SENAC, nem fornecidos pelo próprio tutor para a auto-avaliação dos alunos.

Para Hadji (2001), a auto-avaliação privilegia a regulação da ação de aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação, ou seja, o aprendiz, a partir de um modelo ideal ou de um sistema de normas, estabelece um mapa de estudos ou uma lista de verificação potencializando o auto-controle de suas ações. A segunda vontade está associada ao desenvolvimento de atividades de metacognição, ou seja, a auto-avaliação possibilita que o

aprendiz, a partir no processo mental interno, tome consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva e potencialize cada vez mais a (auto)regulação das suas aprendizagens. (p.101-107).

Em relação aos prazos de entrega das avaliações, não há uma predominância coerente entre tutores e alunos. Segundo os alunos, eles entregam as atividades quase todas dentro do prazo, já os tutores não afirmam isso. Em relação ao tempo e atraso das atividades de avaliação, constata-se uma aproximação de dados, em percentuais, pois houve uma aproximação e predominância de tempo: até 10 dias de atraso na percepção do tutor e na do aluno. Considerando que as atividades são realizadas semanalmente ou uma em cada duas semanas, isso pode implicar no atraso de atividades e uma quantidade excessiva de leituras e produções acadêmicas, além do processo de desenvolvimento de atividades quando realizadas em sub-grupos requerer um tempo maior para o planejamento e desenvolvimento do mesmo.

No conjunto dos respondentes houve uma predominância de que existe acompanhamento do tutor nas atividades avaliativas, mas para alguns alunos as orientações são realizadas quando solicitadas. No que se refere ao tempo *feedback* das atividades desenvolvidas, para uma maioria significativa (quase 80%) dos tutores esse processo ocorre em até dez dias, enquanto para os alunos essa margem ficou entre quase 40% dos respondentes; os demais tiveram posições bem variadas quanto ao tempo de *feedback*, inclusive chegando até 20 dias de atraso. Todavia, a realização do *feedback* em tempo hábil e de maneira processual é uma das possibilidades para “reorganização” dos conteúdos e aprimoramento do percurso do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, favorável à avaliação formativa.

O *feedback* processual, enquanto um conjunto de informações significativas durante todo o percurso da aprendizagem, pode ser utilizado como um dos referenciais que favorecem o processo da auto-avaliação e auto-regulação por parte de todos os sujeitos envolvidos, possibilitando a busca de melhorias da construção do conhecimento e seu processo de gestão ainda no próprio percurso da ação.

Com base nas informadas registradas pelos tutores e alunos sobre as características da avaliação da aprendizagem (Tabela 18), existe uma predominância de informações que traduzem uma dicotomia em relação à caracterização do modelo de avaliação da aprendizagem, a saber: se por um lado existem características que apresentam uma tendência à quarta geração da avaliação

“negociação” entre os sujeitos da avaliação, tais como: a avaliação é pautada num modelo comunicacional, prioriza uma avaliação formativa, o diálogo é a essência da avaliação e a avaliação é uma forma de conhecer os alunos, por outro lado, existem características de um modelo não-comunicacional visando os conteúdos com ênfase nos resultados “descrição” ou no “julgamento” de valores. Esses aspectos se aproximam mais da segunda e terceira geração de avaliação, tais como: a nota da atividade sempre acompanha um parecer do mesmo e o diálogo é a essência da avaliação, respectivamente.

Existem características que foram exclusivamente informadas por mais da metade dos alunos respondentes e que colaboram com a dicotomia entre os modelos de avaliação, tais como: a avaliação presencial tem um peso maior na média final do curso (50%); os critérios de correção das atividades dos alunos são definidos exclusivamente por cada tutor (54,84%); os instrumentos e procedimentos de avaliação já são definidos pela instituição (100%); as atividades são predominantemente individuais e postadas no ambiente, e os alunos não contribuem na definição dos instrumentos e procedimentos de avaliação (67,74%).

Em relação às características do avaliador (Tabela 6), a dicotomia fica mais evidente: para os tutores e alunos há uma predominância de informações de que: ele é um moderador que confronta os argumentos socialmente construídos, um mediador do processo de construção do conhecimento, um profissional que colabora com a construção do conhecimento junto com o aluno. Todavia, exclusivamente para os alunos, é um profissional que sinaliza os sucessos e insucessos dos alunos com base em exames periódicos (56,45%); um instrumento de medição onde a aprendizagem é avaliada conforme os objetivos planejados (64,52%); e uma pessoa mais experiente e capaz de julgar o conhecimento construído pelo aluno (54,84%).

A relação do modelo de avaliação com a construção do conhecimento é percebida pelos tutores e alunos como sendo um modelo de avaliação adotado que favorece a construção do conhecimento, embora essa informação seja mais significativa para os tutores (85,72%) do que para os alunos (66,10%).

Contudo, tendo como referência as quatro gerações de avaliação da aprendizagem apresentadas Guba & Lincoln (1989), constata-se que não existe um modelo definido de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância no SENAC/Ba, embora apresente características que tendem à negociação comunicativa (quarta geração), ainda

assim observa-se uma predominância de características vinculadas à descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados (segunda geração) e julgamento de valor como elemento essencial (terceira geração).

Outro aspecto observado sobre a avaliação da aprendizagem é a falta de participação do aluno nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem, pois o modelo comunicacional, envolve necessariamente o diálogo “situação ideal de fala” como estratégia fundamental para os acordos, consensos e pactos coletivos sobre políticas e práticas da avaliação da aprendizagem, e a presença do aluno é tão importante quanto à dos tutores e da Coordenadora pedagógica.

9 CONCLUSÃO

A emergência de uma sociedade global caracterizada pela interconectividade e seus diferentes níveis de comunicação possibilita o surgimento de novos ambientes de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, de novas práticas avaliativas. Nesse contexto, o diálogo é a essência fundamental na busca do entendimento através de estratégias de negociação comunicativa, fomentando grandes mudanças nos modos de pensar, aprender, agir e, sobretudo, na relação com o conhecimento. Dentre essas novas possibilidades, citamos a educação a distância, pautada na complexidade da arquitetura hipertextual, da interatividade e do uso de ambientes alternativos de aprendizagem proporcionados pelo ciberespaço.

A pesquisa de doutorado partiu de uma inquietação envolvendo o campo da avaliação educacional; o emergente cenário da educação a distância e a crescente oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância oferecidos na Bahia. Desde 1996, participo de ações envolvendo discussões sobre a integração das novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Uma das experiências significativas envolvia a elaboração e coordenação, durante 7 anos, de cursos de pós-graduação *lato sensu* que tinham como possível resultado o desenvolvimento de projetos educacionais utilizando as tecnologias de informação e comunicação, implicando na produção de *software* educativo ou curso a distância.

A pesquisa de mestrado realizada em 2004, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, na UFBA, em parceria com a UEFS, intitulada “*Ensino de ciências a distância no Brasil: uma análise técnica e pedagógica dos cursos de licenciatura em matemática a distância (UFF/CEDERJ) e licenciatura em ciências biológicas a distância (UENF/CEDERJ)*”, sob a orientação do Prof. Dr. Robinson M. Tenório, fortaleceu as minhas inquietações sobre a necessidade de ações voltadas para a cultura da avaliação educacional e mais especificamente para a construção e socialização de possíveis indicadores técnicos e pedagógicos de avaliação para a educação a distância visando a tomada de decisão e o aprimoramento da prática educativa e seus resultados.

A pesquisa de doutorado teve como objetivo: **Analisar as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na Bahia.**

Nesse contexto, surgiu a nossa tese:

O *feedback* processual entre os sujeitos da ação avaliativa nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância é um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo.

Para atender o objetivo da pesquisa e a busca de possíveis respostas à nossa preposição, nos debruçamos sobre cinco categorias teóricas fundamentais que posteriormente foram organizadas em capítulos teóricos. São elas: meta-avaliação, avaliação da aprendizagem, educação a distância, ação comunicativa e negociação comunicativa.

A categoria meta-avaliação foi discutida no Capítulo 2 intitulado “**Meta-avaliação: uma crítica permanente da própria avaliação**”. A meta-avaliação (avaliação da avaliação) é uma crítica necessária ao próprio percurso da avaliação, seja no âmbito institucional ou educacional, pois visa o redimensionamento das ações e aprimoramento dos processos e seus resultados em busca da qualidade em um determinado contexto. A avaliação de um determinado objeto ou fenômeno já avaliado ou ainda em processo colocar em evidência diversas dimensões das políticas e práticas avaliativas e a interdependência entre elas, tais como: modelo de avaliação; competência do avaliador; objeto ou fenômeno a ser avaliado; contexto; metodologia; recursos; indicadores de meta-avaliação; e, seus resultados.

Criar e implementar políticas educacionais passa, necessariamente, por processos avaliativos que devem envolver gestores, pesquisadores, estudiosos, professores, usuários dos sistemas educacionais e comunidade em geral. Partindo desse contexto, surgem alguns desafios a serem refletidos na tentativa de superá-los, tais como: a) definição de um modelo teórico-metodológico de avaliação em consonância com o problema educacional a ser investigado e o contexto sócio-cultural e político no qual ele está inserido; b) construção dos princípios nacionais de meta-avaliação em harmonia com padrões internacionais; c) parametrização desses princípios; integração das dimensões quantitativa e qualitativa da avaliação; d) definição das competências necessárias do avaliador; e, e) co-participação dos sujeitos envolvidos (avaliadores e avaliados) no processo de avaliação.

A realização de processos avaliativos e meta-avaliativos na EAD podem oferecer um cenário crítico dos grandes avanços teóricos sobre a EAD e, ao mesmo tempo, denunciar as

dicotomias que ainda persistem entre o discurso e a sua efetiva prática e, mais especificamente, reconhecer que a avaliação da avaliação da aprendizagem na EAD é uma crítica necessária para o aprimoramento da própria ação avaliativa e dos fins a que se propõe. Nessa perspectiva é fundamental envolver os diversos olhares dos atores envolvidos sobre o objeto ou fenômeno que está sendo avaliado no sentido de oferecer diferentes perspectivas e posteriormente uma análise detalhada com informações quantitativas e qualitativas que permitam a tomada de decisão e aprimoramento das políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na EAD.

Avaliação da aprendizagem é a segunda categoria teórica discutida no Capítulo 3 com o título “**Avaliação da aprendizagem: utopia ou realidade**”. A avaliação da aprendizagem envolve, *a priori*, a definição de um determinado modelo de educação e seus pressupostos teórico-metodológicos, que estão implícitos na prática docente. Quanto à compreensão da natureza da avaliação, é relevante considerarmos os diferentes e complementares estágios de evolução da própria natureza da avaliação. Apesar de cada geração da avaliação possuir características específicas associadas a objetivos e finalidades educativas, elas, entretanto, fazem parte de um processo dinâmico e evolutivo do próprio campo da avaliação. Esse movimento sócio-histórico e ao mesmo tempo epistemológico pode ser traduzido na busca da completude do próprio processo de construção da avaliação.

Na primeira geração surge a necessidade do diagnóstico tendo os instrumentos e procedimentos voltados para a medida/mensuração do desempenho; na segunda geração busca a descrição dos objetivos alcançados em relação aos realizados para subsidiar a tomada de decisão; a geração seguinte, complementa, inserindo a dimensão da intersubjetividade do avaliador como essencial, evidencia a necessidade do julgamento de valores e a dimensão qualitativa do conhecimento; e, a quarta geração considera os diferentes interesses e objetivos dos sujeitos envolvidos e coloca em evidencia a necessidade de incluir no processo avaliativo a negociação entre avaliadores e avaliados, deste modo, ressalta a dimensão do diálogo como essência principal da práxis avaliativa.

Neste contexto comunicacional, o *feedback* processual passa a ser um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo. Apesar da palavra *feedback* (retroalimentação) estar relacionada à capacidade de auto-regulação e controle, aplicada ao

sistema de comunicação e à teoria da informação à luz de um enfoque estatístico, vinculado à Cibernética, ela não inviabiliza a dimensão formativa e comunicacional do processo avaliativo, pelo contrário, o *feedback* processual complementa o processo de auto-regulação e controle necessários na prática educativa acrescentando a dimensão comunicativa, interativa e co-participativa na práxis avaliativa a favor da construção coletiva do conhecimento e seu processo de gestão.

Existem alguns aspectos essenciais no desenvolvimento do *feedback* no processo avaliativo. Trata-se da qualidade das informações concedidas, pois quanto mais significativas mais contribuições e orientações ocorrerão, favorecendo a tomada de decisões. Essas informações precisam, necessariamente, envolver a dimensão quantitativa e qualitativa, vinculados a critérios previamente definidos e pactuados pelo coletivo, levando em consideração o contexto sócio-cultural e os diferentes estilos de aprendizagem. Atrelada a qualidade dessas informações estão os procedimentos metodológicos, que explicitam como essas informações serão veiculadas. Se serão pautadas em estratégias participativas e interativas, na perspectiva da negociação comunicativa entre todos os sujeitos da ação avaliativa, ou em processos comunicativos unilaterais sem possibilidade de negociação e acordos, deste modo, desfavorecendo o processo de implementação da avaliação formativa e da construção coletiva.

No Capítulo 4 foi discutida a categoria teórica Educação a Distância (EAD) com o título “**Educação a distância e um novo locus avaliativo**”. Os novos espaços de “aulas” utilizados para o desenvolvimento de práticas avaliativas na EAD, principalmente nos ambientes virtuais de aprendizagem, traduzem-se como uma nova tendência de avaliação *on-line*, com recursos e procedimentos de acompanhamento específicos a essa modalidade. Entretanto, a EAD obrigatoriamente por lei utiliza-se de práticas avaliativas presenciais para complementar o processo avaliativo. Essas características avaliativas que integram práticas *on-line* e presenciais configuram-se em um novo “*locus*” da avaliação da aprendizagem.

As tecnologias de informação e comunicação utilizadas na EAD, por si, consistem em contextos comunicativos. O que torna mais significativo nessa modalidade educacional é a opção por determinada modalidade de comunicação integrada às teorias da aprendizagem e sua consonância com princípios avaliativos. Contudo, é importante ressaltar que a concepção de EAD, pautada em pressupostos da interatividade e modelos de bi-direcionalidade, não garante a

realização de processos interativos e da construção do conhecimento pautados em pressupostos construtivistas. O descompasso entre a discussão teórica e a prática pedagógica na EAD é uma das grandes dicotomias e contradições a serem superadas no cenário educacional.

A utilização de novos ambientes de aprendizagem, potencializada pelas mídias digitais, não implica, necessariamente, mudança conceitual de educação ou surgimento de um novo modelo de avaliação da aprendizagem. Entretanto, trata-se de um novo “*locus*” avaliativo. Isso pode significar um novo olhar, uma nova postura dos sujeitos da avaliação frente à interlocução de cenários diferentes e, ao mesmo tempo, complementares, pois algumas atividades podem começar no ambiente virtual de aprendizagem e concluir no ambiente presencial e vice versa, ou seja, começar a atividade no presencial e concluí-la no ambiente virtual da aprendizagem. Contudo, nesse novo *locus* traz um aspecto inovador que é uma possível aproximação com a concretude de práticas de avaliação, na perspectiva comunicacional, formativa e de gestão, que pode favorecer a realização do *feedback* processual.

Ação comunicativa é a quarta categoria teórica discutida no Capítulo 5 com o título “**Ação Comunicativa: a busca do entendimento através do diálogo**”. A presença do discurso é fundamental na ação comunicativa, pois pode configurar-se como sendo uma ação orientada para se chegar ao entendimento entre os falantes e ouvintes participantes do ato de comunicação. A lógica pragmática da argumentação, traz como essência a “fala ideal” representada pelo diálogo, racionalmente motivados, e tem como referência um conjunto de proposições entre os sujeitos da ação que presume a ação de comunicar, de se fazer entender e de ser compreendido.

No sentido da ação orientada para se chegar ao entendimento, o acordo consensual precisará incluir os seguintes aspectos: a) co-participação – todos os sujeitos da ação deverão apresentar pretensões de validade segundo plano intersubjetivo partilhado por todos os sujeitos da ação; b) reciprocamente, os sujeitos deverão apresentar justificadamente uma situação de discurso que possa ser analisada por ambas as partes; e, c) pactuação coletiva das pretensões após a interlocução que predomine uma língua comum (ou que possam estabelecê-la através da tradução).

Nesse contexto, o diálogo é um ato de criação estabelecido com o outro ou com os outros, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e ao mesmo tempo modificá-lo. O diálogo representa a essência da participação-intervenção entre sujeitos da ação e isso pressupõe um

posicionamento político, ético e epistemológico sobre as pretensões de validade presentes do discurso. Assim sendo, o diálogo implica uma reciprocidade reflexiva entre sujeitos da comunicação sobre a forma de pensar e representar o mundo vivido.

É importante refletirmos que os sujeitos da ação, na relação dialógica-comunicativa, precisam de alguma forma compartilhar o sistema de signos lingüísticos para que se dê a interlocução entre as partes, fomentando a compreensão, a argumentação, justificação, acordos e, conseqüentemente, a busca do entendimento. O sistema de signo lingüístico não envolve apenas a compreensão do significado da expressão vinculado a um contexto, mas também às suas convicções, crenças, ideologias, valores historicamente e socialmente construídos.

A quinta, e última, categoria teórica que é a negociação comunicativa foi discutida no Capítulo 6 intitulada “**Negociação comunicativa: uma perspectiva para avaliação da aprendizagem na educação a distância**”. Essa categoria teórica representa a construção de um modelo teórico que serviu como referência para a definição das categorias empíricas, construção dos instrumentos de pesquisa e análise dos dados coletados. A escolha conceitual para a construção desse modelo envolveu alguns elementos da ação comunicativa de Habermas; a avaliação da aprendizagem pautada na negociação comunicativa de Guba & Lincoln; e os processos interativos e comunicacionais da educação a distância, com ênfase na educação *on-line*.

Nesse aporte teórico, o diálogo foi identificado como uma estratégia essencial, orientada ao entendimento, aos consensos e acordos coletivos sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação a distância. Nessa perspectiva comunicacional, o *feedback* processual foi considerado como sendo um marco para que de fato se possa estabelecer uma participação-intervenção entre os sujeitos da ação avaliativa, permitindo a criação e co-criação de situações de aprendizagens que visem à auto-regulação. Desse modo, o *feedback* processual é compreendido com um conjunto de informações significativas sobre o desempenho dos aprendizes e comunicadas, individualmente e coletivamente, na busca de melhorias ainda no próprio percurso da aprendizagem.

No atual contexto interativo comunicacional, potencializado pelas tecnologias de informação e comunicação, é possível compreendermos a ação avaliativa pautada em um modelo

teórico, na perspectiva da negociação comunicativa, implicado com o processo de avaliação que agregue alguns princípios que:

- Potencializem os processos de comunicação, na perspectiva da ação comunicativa e dialógica;
- Desenvolvam a negociação como estratégia para pactuação de acordos e consensos coletivos;
- Utilizem uma perspectiva construtivista na construção do conhecimento;
- Considerem a construção do conhecimento historicamente contextualizado;
- Possibilitem a gestão participativa no processo avaliativo;
- Promovam a construção coletiva e cooperativa do conhecimento;
- Valorizem as relações sociais, culturais e afetivas;
- Envolvam o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagens;
- Trabalhem com variadas ferramentas e processos interativos;
- Compreendam a função do educador enquanto mediador do processo;
- Evidenciem a inter-subjetividade dos sujeitos envolvidos;
- Potencializem a auto-avaliação, auto-regulação e meta-cognição;
- Utilizem as informações e resultados, quantitativos e qualitativos, obtidos para a tomada de decisão em prol da melhoria do processo de aprendizagem; e
- Compreendam a avaliação da aprendizagem enquanto possibilidade de formação, mudança e emancipação.

O recorte empírico envolveu os cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, num total de 11 turmas, do SENAC/BA. A pesquisa utilizou a abordagem, predominantemente qualitativa com técnicas quantitativas, envolvendo gestores pedagógicos, educadores e aprendizes. Além da análise de documentos e uma aproximação com o contexto, foram realizadas entrevistas, individuais e coletivas, e aplicação de questionário *on-line*, disponibilizado no ambiente web mediante senha de acesso. A sistematização dos dados quantitativos foi realizada

por meio de um *software* desenvolvido de apuração e consolidação, utilizando a base de dados do MS-ACCESS.

O SENAC possui 61 anos de experiência com cursos na modalidade a distância, com ênfase na educação profissional, e 4 anos de experiência com cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, em rede nacional. Atualmente, o SENAC, através do Departamento Regional (DR) da Bahia, sob a coordenação do Centro de Educação e Tecnologia (CEAD), oferece 5 cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na Bahia: Curso de especialização em Educação a Distância; Curso de especialização em Educação Ambiental; Curso de especialização em Gestão Educacional; Curso de especialização em Artes Visuais: cultura e criação; e Curso de especialização em Gestão da Segurança de Alimentos.

O SENAC, em âmbito nacional, já vem desenvolvendo há 3 anos algumas ações de avaliação institucional, coordenada por uma Comissão de Avaliação vinculada a um Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Rede EAD SENAC. A existência dessa comissão é uma iniciativa política favorável à cultura da avaliação em uma instituição de ensino e as suas ações avaliativas sinalizam uma prática social e pedagógica importante para a gestão e aprimoramento da ação educativa. Entretanto, as questões sobre avaliação da aprendizagem investigadas pela referida comissão foram insuficientes para a obtenção de informações que possam subsidiar uma reflexão crítica sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem com foco na melhoria do processo. As questões limitavam-se apenas à forma da avaliação ser presencial e/ou a distância, à quantidade de avaliações presenciais (uma, duas, três ou mais de três) e ao local da realização da prova presencial (dentro ou fora da unidade escolar do SENAC). Nesse sentido, outros aspectos deveriam ter sido contemplados, tais como: tipo de avaliação; a qualidade dos instrumentos; estratégias; procedimentos; critérios de correção; *feedback*; auto-avaliação; Trabalho Final de Curso (TCC) etc., além dos aspectos relacionados ao modelo de avaliação a distância e sua consonância com o modelo ensino-aprendizagem.

A meta-avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância no SENAC/BA desenvolvida pela presente pesquisa de doutoramento teve como referência os seguintes indicadores de avaliação: caracterização da coordenadora pedagógica; caracterização dos educadores; caracterização dos aprendizes; tipos de avaliações; planejamento das avaliações;

diálogo entre os sujeitos da avaliação; critérios de correção; auto-avaliação; prazos de entrega das avaliações; *feedback* e caracterização do modelo de avaliação.

Foi identificado na caracterização da coordenadora pedagógica que a sua experiência com educação presencial e a distância pode ser um aspecto favorável à gestão pedagógica e à condução do trabalho docente, inclusive a sua experiência como coordenadora de diversos cursos de graduação e pós-graduação. A sua iniciativa em promover e coordenar uma atividade no início do curso - História do Aprendiz - pode configurar-se como sendo um momento de grande relevância como ponto de partida para a realização da avaliação diagnóstica. Outro aspecto que precisa ser ressaltado é que apesar da coordenadora pedagógica promover, durante o curso, um ambiente favorável ao diálogo com os tutores e alunos sobre o planejamento e ações avaliativas, isso não garante mudança conceitual sobre a práxis avaliativa e da realização de *feedback* processual durante o curso se ela não tiver respaldo institucional e, simultaneamente, uma pactuação de um modelo de avaliação com os tutores e alunos.

Em relação à caracterização dos educadores, foi identificado que a grande maioria já possuía experiência com educação presencial; esse aspecto pode ser favorável no sentido de que a docência requer uma compreensão sobre a natureza da educação e seus pressupostos pedagógicos. A experiência com educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, foi outro aspecto relevante, pois a docência *on-line* pode desvelar especificidades da educação que podem ser traduzidas em possibilidades e desafios em relação às práticas avaliativas a serem socializadas e melhor redimensionadas na discussão coletiva. Embora, a experiência docente possa contribuir com a definição de políticas e práticas de avaliação pautadas em pressupostos da negociação comunicativa e na realização de *feedback* processual, é fundamental que o SENAC ofereça condições de trabalho favoráveis à participação-intervenção dos educadores, denominados de “tutores” pelo SENAC. A utilização da palavra “tutor” nos cursos de pós-graduação a distância já implica, necessariamente, uma limitação da ação pedagógica e algumas restrições de vínculos institucionais, atrelados à formação e titulação da equipe, plano de carreira e salários etc.

A caracterização dos aprendizes dos cursos contempla um número bastante significativo de alunos que possuem experiência com educação a distância e que já possuem um curso de pós-graduação. Esse aspecto pode ser favorável à construção do conhecimento, individual e coletivo, e na utilização de recursos tecnológicos na educação a distância. Todavia, as experiências

anteriores com EAD não garantem, necessariamente, sucesso na construção de políticas e práticas de avaliação da aprendizagem, pois cada curso pode adotar diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, ações avaliativas. Contudo, se considerarmos a utilização das diversas tecnologias comunicacionais, as dificuldades e facilidades das práticas avaliativas nas experiências anteriores e da legislação vigente sobre avaliação da aprendizagem na EAD, o “aluno”, se tiver consciência do seu papel de aprendiz, pode proporcionar uma discussão e co-participação na (re)definição de um modelo de avaliação.

Os tipos de avaliação mais utilizados nos cursos investigados, na percepção dos tutores e alunos, são: “formativa” e “somativa ou final”. A realização da avaliação diagnóstica e da auto-avaliação não são práticas predominantes entre tutores e alunos nesses cursos. Nesse sentido, surgem duas inquietações sobre a credibilidade e qualidade da avaliação formativa: a primeira refere-se à ausência inicial sobre a coleta de dados dos alunos para posterior análise e que poderiam subsidiar as possíveis tomadas de decisão no planejamento das ações; a segunda, está associada à ausência da auto-avaliação desfavorecendo a participação-intervenção do aluno nas suas decisões e encaminhamentos futuros sobre o seu próprio desempenho e co-responsabilidade na construção e avaliação do conhecimento. A prova presencial, caracterizada como sendo a avaliação somativa ou final do curso, é escrita contendo questões objetivas (múltiplas escolhas) e subjetivas (dissertativas). Segundo a maioria dos tutores e alunos as atividades avaliativas acontecem uma por semana ou uma em cada duas semanas. A frequência dessas atividades pode caracterizar como mecanismo de controle do desempenho dos alunos e sua assiduidade, porém um número excessivo de atividades em curto período de tempo pode gerar uma sobrecarga de atividades, sejam individuais ou coletivas, para os alunos e tutores e ao mesmo tempo, a depender da quantidade de alunos, comprometer a qualidade e eficiência do *feedback* processual.

Em relação ao planejamento das avaliações, constatamos um cenário favorável ao planejamento flexível das avaliações dos tutores com a participação da coordenadora pedagógica. Os tutores possuem autonomia para realizar modificações sobre as avaliações da aprendizagem. Todavia, os alunos não participam desse processo de planejamento e também não percebem uma abertura da instituição para que contribuições sejam realizadas. Apesar da coordenadora pedagógica promover, no início do curso, a atividade “História do Aprendiz” com objetivo de conhecer os alunos, suas experiências e trajetórias, ainda sim, os tutores não utilizam os resultados dessa possível avaliação diagnóstica no planejamento das avaliações. Com base nesse

cenário é possível indagarmos sobre: a qualidade das ações planejadas e previamente definidas pela instituição; a relação da cultura da avaliação diagnóstica na prática docente; a formação da equipe docente para a efetiva utilização desse momento privilegiado e a importância da utilização dessas informações previamente coletadas para o redimensionamento das ações.

O diálogo entre os sujeitos da avaliação é predominante entre os tutores e a coordenação pedagógica, na percepção do tutor e na percepção da coordenadora, mas, quando se referem à presença dos alunos, os dados são contraditórios, pois, segundo os tutores, os alunos participam das discussões sobre avaliação da aprendizagem, porém um número expressivo de alunos informa que não questionam sobre essa temática com o tutor. Entretanto, quase a metade dos alunos afirma a existência de diálogo sobre avaliação da aprendizagem com a coordenadora pedagógica. A presença do diálogo pode ser caracterizada como um movimento essencial e favorável para a consolidação da gestão participativa pautada numa abordagem democrática e reflexiva sobre o fazer avaliativo. Contudo, os tutores parecem não estarem preparados para fomentar um diálogo com os alunos sobre tal temática e os alunos, por sua vez, não se sentem co-responsáveis na construção desse espaço de diálogo ou não se sentem sujeitos da práxis avaliativa. É importante considerarmos que a Instituição também é co-responsável na construção e manutenção de um ambiente favorável para tais discussões.

Os tutores afirmam a existência de critérios de correção definidos entre eles e a metade deles afirma discutir e pactuar com os alunos, apesar da maioria dos respondentes não citar quais os indicadores são utilizados. No entanto, os alunos não confirmam essa informação. A falta desses critérios pode fortalecer um julgamento de valores intersubjetivos pelos tutores sem parâmetros antecipadamente definidos e acordados coletivamente. Para os alunos, os critérios existem e não são discutidos nem pactuados com a turma; predominou a idéia de que os critérios são definidos pela instituição ou pelo tutor, mas os alunos não citam quais os critérios que são utilizados pelo tutor.

A auto-avaliação dos tutores é solicitada pela instituição, apesar dos tutores afirmarem que desconhecem os indicadores utilizados. Para a maioria dos alunos não existe a auto-avaliação solicitada pelo tutor. Essa informação é confirmada pelos próprios tutores, além de ratificarem de que inexistem indicadores de auto-avaliação para os alunos. A ausência dessa ação avaliativa por parte dos alunos pode comprometer a qualidade do desenvolvimento de auto-regulação, podendo

desfavorecer o processo da avaliação formativa. Não obstante, a realização da auto-avaliação pelos tutores e alunos potencializa um levantamento de informações sobre o processo de ensino e da aprendizagem e seus resultados, possibilitando uma reflexão crítica visando à superação e aprimoramento no próprio percurso da ação. Nessa prática avaliativa é fundamental um conjunto de parâmetros ou indicadores que sirva como balizador ou regulador de uma subjetivação, às vezes predominante nesse tipo de atividade.

Prazo de entrega das avaliações é um item de divergências na pesquisa empírica, pois, para os tutores, existem menos alunos que entregam dentro do prazo; mas, na percepção dos alunos, quase todas as atividades são entregues dentro do prazo. Para aqueles que não entregam dentro do prazo mantém-se uma aproximação de resultados entre tutores e alunos, ambos informando que as atividades são entregues com até 10 dias de atraso. O prazo de entrega das atividades pode ter uma associação com a quantidade de atividades desenvolvidas semanalmente, como também o prazo insuficiente para o desenvolvimento das atividades, principalmente, quando desenvolvidas em grupo, pois requer tempo para discussão, planejamento e construção coletiva. É plausível, também, indagarmos sobre uma possível compreensão equivocada acerca da flexibilidade de tempo e espaço na modalidade dos cursos a distância com a falta de cumprimento de prazos na entrega das atividades. Essa aproximação pode ser compreendida como sendo equivocada na medida em que a flexibilidade em EAD não está diretamente associada à falta de controle ou falta de planejamento sobre as práticas avaliativas.

No que se refere ao indicador *feedback* das atividades desenvolvidas no curso, a presença do tutor acompanhando o desenvolvimento das atividades é predominante na percepção dos tutores e alunos, apesar de alguns alunos questionarem a qualidade desse acompanhamento ou dessa “observação”. Outro aspecto essencial é o tempo de retorno aos alunos das informações sobre as atividades desenvolvidas em tempo hábil e de maneira processual, que permita o aprimoramento do percurso do processo de aprendizagem. As informações concedidas pelos alunos em relação ao tempo de *feedback* divergem em relação às dos tutores. Os tutores informam que dão *feedback* em até 10 dias, já os alunos contradizem essa informação, afirmando que esse tempo vai até 20 dias. É fundamental que o *feedback* aconteça ainda no próprio percurso da ação, pois uma das suas funções é fornecer um conjunto de informações que permita um redimensionamento visando à melhoria no processo de aprendizagem no próprio percurso do curso. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos: Será que os tutores estão preparados

tecnicamente para realizarem *feedback*? Eles sabem quais os instrumentos e procedimentos para o desenvolvimento do *feedback*? Por que ele precisa ser processual? Quais as contribuições do *feedback* processual na EAD? A falta de *feedback* processual pode comprometer o aprimoramento da aprendizagem?

Sobre a caracterização do modelo de avaliação, observou-se com base nos resultados que há uma predominância de características da segunda e terceira geração da avaliação. As características predominantes na percepção dos tutores e alunos foram: avaliação da aprendizagem por parte dos alunos vinculadas à descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados: a realização de exames periódicos; a nota acompanha um parecer do educador; os instrumentos, procedimentos e critérios de correção são definidos pela instituição; (segunda geração); julgamento de valor como elemento essencial; utilização de diálogo sem critérios de validação (terceira geração). A pesquisa empírica, também, mostrou algumas características tendendo à negociação comunicativa, como a utilização de atividades em grupos; uso de ferramentas tecnológicas pautadas em processos interativos; a avaliação é pautada em modelos comunicacionais (quarta geração).

Ainda que a totalidade dos tutores e alunos respondentes tenha afirmado que o avaliador é “*um moderador do processo de construção do conhecimento*”, que é “*um profissional que colabora com a construção do conhecimento junto com o aluno*” e que predominantemente é “*um moderador que confronta os argumentos socialmente construídos*”, constatamos a falta de algumas ações avaliativas, tais como: ações voltadas para o desenvolvimento do *feedback*; para a auto-avaliação; e, para a avaliação diagnóstica. Ainda sim, os resultados da pesquisa empírica mostraram que a maioria dos tutores e alunos informa que o modelo de avaliação adotada favorece a construção do conhecimento, mesmo com a ausência dessas ações avaliativas.

Em relação às mudanças das práticas avaliativas no curso presencial para a distância, a presente pesquisa evidenciou uma predominância, na percepção dos tutores e alunos, de que “*as atividades desenvolvidas semanalmente, na percepção da avaliação processual, servem como controle da aprendizagem*”; “*a utilização do ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma melhor gestão do processo avaliativo*” e “*a responsabilidade do avaliador na EAD aumenta, devido ao constante feedback*”. A pesquisa desvendou uma característica bastante significativa, exclusivamente, para os alunos, segundo eles: “os alunos estão menos preocupados com as

notas”. Essa característica pode configura-se como um processo de auto-avaliação e percepção dos alunos sobre a construção do conhecimento e o processo de certificação do curso a distância. Quanto às inovações das práticas avaliativas na educação *on-line* os tutores e alunos acreditam que existem inovações, uma dessas inovações foi indicada, simultaneamente, pela maioria dos tutores e alunos, como sendo “*a utilização do ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma melhor gestão do processo avaliativo*”.

Entretanto, com base nas discussões teóricas e com os dados analisados do campo empírico, encontramos a seguinte resposta para nossa tese:

Nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância promovidos pelo SENAC/BA não foi identificado um conjunto de políticas e práticas, entre os sujeitos da ação avaliativa (coordenadora pedagógica, educadores e aprendizes), voltado para o desenvolvimento do *feedback* processual como sendo um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo. Apesar de não ter sido o nosso foco, a pesquisa evidenciou um aspecto que merece uma investigação mais aprofundada em um momento posterior: trata-se do número expressivo de alunos “evadidos”, “cancelados” e “trancados” por turma, apresentados na Tabela 17. Observou-se que, aproximadamente, 50% dos alunos não concluem o curso, e uma das possíveis questões propositivas pode estar associada à ausência de *feedback* processual nos referidos cursos investigados.

A presente pesquisa evidenciou uma das características de grande relevância nos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância do SENAC/BA: a necessidade de se adotar ações voltadas para a cultura da avaliação da aprendizagem pautada em modelos teóricos na perspectiva da negociação comunicativa e, fundamentalmente, o *feedback* processual. Ressaltamos que o “*feedback* processual” é um conjunto de informações significativas, envolvendo elementos quantitativos e qualitativos, durante todo o percurso da aprendizagem, podendo ser utilizado como um dos referenciais que favorecem o processo da auto-avaliação e auto-regulação e, por conseguinte, a avaliação formativa. O *feedback* processual poderia fomentar um processo mais interativo. Para comunicar, confrontar, negociar um modelo de construção do conhecimento com outros modelos, através da negociação comunicativa, tendo o diálogo como essência na busca do entendimento e o processo de gestão como um percurso crítico e participativo a ser percorrido na

interlocução, *na* rede e *em* rede, na busca de melhorias, promoção de mudanças e transformação da realidade.

À medida que o *feedback* processual é desenvolvido nos ambientes virtuais de aprendizagem, predominantemente utilizado na educação a distância com ênfase na educação *on-line*, cria-se um sistema de *feedback* que registra e armazena todo o percurso dos sujeitos envolvidos, disponibilizando posteriormente um conjunto de informações quantitativas e qualitativas sobre o desempenho dos usuários favorecendo a tomada de decisão tendo como foco a construção do conhecimento e a melhoria dos seus processos. Nesse sentido, o *feedback* processual pode ser uma grande aliada para a efetiva implementação da avaliação formativa. Entretanto, alguns desafios precisam ser refletidos na perspectiva de superá-los, dentre elas: o compromisso social e ético para com os educadores em relação disponibilidade de tempo e as condições tecnológicas necessárias para acessar o ambiente virtual de aprendizagem, ler todas as mensagens dos alunos e suas contribuições nas discussões coletivas, suas atividades individuais postadas no ambiente e as discussões em subgrupo para então realizar o *feedback* individual. Esse processo precisa ser constante e durante todo o percurso do curso. Essa estratégia de acompanhamento requer uma atenção quanto à quantidade de aprendizes por turma; o número de atividades desenvolvidas; a carga horária do educador, enfim, as condições de trabalho podem comprometer a qualidade e eficiência do *feedback* processual.

O *feedback* processual na práxis avaliativa na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, pode ser compreendido como sendo a arte de caminharmos juntos no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa, fortalecendo o desenvolvimento da avaliação formativa e da co-responsabilidade e compromisso com o aprimoramento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD 2007. **Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância: Raio X da EAD no Brasil.** SEED/MEC, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir;** trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, L. EAD na Bahia – um descompasso entre a teoria e a prática? In: ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. (coord.). **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada.** Salvador: ISP/UFBA, 2007. p.63-71.

ALVES, L. P. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem.** ANPED, Caxambu, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/leonirpessatealves.rtf>>. Acesso em 12/dez/2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Série Pesquisa. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas-SP: Papyrus, 1995.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey.** 3 ed. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BLONDEL, D. O ensino superior: missão, organização e financiamento. In: DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed. 2005, p.187-191.

BRAGA, Clarissa B. de Pinho e. Tese de doutorado: **Dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na educação a distância.** Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. FAGED/UFBA. Salvador, 2006.

CATRIB. Ana M. Fontenelle. Tese de doutorado. **Análise crítica das avaliações internas de cinco cursos de mestrado da UNIFOR: desvelando possibilidades.** Orientador: Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas. FAGED/UFBA. Salvador, 2002.

CUNHA, Antônio G. da. **Dicionário Etimológico nova fronteira da língua portuguesa;** 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.

DANNEMANN, Angela C; FIRME, Thereza P; LETICHEVSKY, Ana Carolina. Setting up the Brazilian evaluation network: a challenging work with no boundaries. **Ensaio: avaliação política pública educacional**. Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 515-533, out/dez, 2005.

DEMO, P. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v.67, n.157, set/dez, 1986, p.5-16.

_____. **Educação e qualidade**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

_____. **Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional**. SP/Campinas, v.3.n. 2, Jun. 1998.

_____; BALZAN, N. C. **Avaliação Institucional: teoria e experiências** (orgs.), 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

E-COMMERCE.ORG. **Tudo sobre comércio eletrônico**. Dados Estatísticos sobre a Internet e comércio eletrônico. Disponível em <<http://www.e-commerce.org.br>> Acesso em 14/ago/2007.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREEDMAN, A. **Dicionário de Informática**; trad. Brasil Ramos Fernandes, Elaine Pezzoli, Kátia A. Roque. São Paulo: Makron Books, 1995.

FTC. **Faculdade de Tecnologias e Ciências**. Disponível em <<http://www.ead.ftc.br>> Acesso em 01/ago/2007.

GARCIA, Rosineide. de P. M. **Ensino de Ciências a Distância no Brasil: uma análise técnica e pedagógica dos cursos de licenciatura em matemática a distância (UFF/CEDERJ) e licenciatura em ciências biológicas a distância (UENF/CEDERJ)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador, 2004.

_____. Interatividade: uma estratégia de negociação em prol da avaliação em educação a distância. In: BURNHAM, Teresinha Fróes; MATTOS, Maria Lídia P. (orgs.) **Tecnologias da informação e educação a distância**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 133-153.

GASPARETTO, A. Avaliação institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. In: VERHINE, Robert E. (org.). **XIV Encontro de Pesquisas Educacionais do Nordeste – EPEN: Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras**. Salvador: Programa de Pós-graduação em educação, 2000, p. 101-123.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série pesquisa em educação. Brasília-DF: Liber livro, 2005.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GUBA, E. G. and LINCON, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**; 4 ed. trad. Manuel Jiménez Redondo. España: Taurus Humanidade, 2003.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**; trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARTZ, Z. M. de A. Princípios e padrões em metaavaliação: diretrizes para os programas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11, n. 3, p. 733-738, 2006.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs. 2 Ed. London: Sage Publications; 1994.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 6 edição; trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEMOS, A. Cibercultura: técnica, sociabilidade e civilização do virtual. In: PRETTO, N. de L. (org.). **Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999, p. 78-97.

LETICHEVSKY, A. C. Meta-avaliação: um desafio para avaliadores, gestores e avaliados. In: AFONSO, A. J. [et al]. **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007, p.15-22.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA Jr., A. S. de; ALVES, L.R. G. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 67-78.

LIMA, J. M. F. R. & CAPITÃO, Z. M. A. **E-learning e E-conteúdos**: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos. Lisboa-Portugal: CentroAtlantico, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASON, S. F. **História da Ciência**: as principais correntes do pensamento científico; trad. Editora Globo. Porto Alegre: Globo, 1964.

MATTA, R. O. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p.23-35.

MEC. **Legislação Educacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/>> Acesso em: 01/mai/2007.

MEC/SESu. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>> . Acesso em: 10/jan./2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

MOODLE. Disponível em <http://moddle.fe.up.pt> Acesso em jul/2007.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont-USA: Wadsworth Publishing Company, 1996, p.1-18.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, S. P. **Tutoria on-line**: uma análise sobre as práticas da tutoria nos cursos de especialização da rede EAD Senac. Orientadora. Rosineide P. Mubarack Garcia. Monografia apresentada na Faculdade de Educação/UFBA, Salvador. 2007.

NBR ISO/IEC 9126-1. **Engenharia de Software – Qualidade de Produto – Parte 1: Modelo de Qualidade**, publicada em: jun./2003, Associação Brasileira de Normas Técnicas. Disponível em: <<http://www.abnt.org.br>>. Acesso em: 31/out./2003.

NUNES, L. C.; VILARINHO, L. R. G. Avaliação da aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em**

educação online. São Paulo: Loyola, 2006, p. 109-121.

ORLANDI, E P. **Análise de discurso: princípios & fundamentos**; 6 ed. Campinas: Ponte, 2005.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**; 4 ed. Campinas: Ponte, 2006.

PEQUENO, M. Tecnologia de Informação e Educação a Distância. In: GESTÃO DE UM NOVO TEMPO: EDUCAÇÃO, SAÚDE E TECNOLOGIA. **III Seminários Integrados da Faculdade Ruy Barbosa**, ano 2000, Salvador-Ba. Educação a distância, cap. 1, p. 3-17.

PERRENOUD, P.. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PRESSMAN, Roger S., **Engenharia de Softwares**; trad. José Carlos Barbosa dos Santos. São Paulo: Makron Books, 1995.

REDE BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de planejamento estratégico**, 2003. Disponível em <<http://www.avaliabrasil.org.br>> Acesso em: 12/dez/2007.

REZA, F. M. Introdução à teoria da informação. In: EPSTEIN, Isaac (org.). **Cibernética e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 207-230.

SANTOS, Edméa. Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 315-331.

_____. O currículo em rede e o ciberespaço como desafios para a EAD. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane *et al.* **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, cap. 9, p.135-148.

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliene, 1995

SENAC. **Acompanhamento de egressos da Rede EAD Senac de Pós-graduação**. Rio de Janeiro, 2008a.

_____. **Avaliação dos cursos de pós-graduação lato sensu a distância da Rede EAD**. Rio de Janeiro, 2006a.

_____. **Centro de Educação e Tecnologia**. Disponível em <[http:// www.pos-ead.senac.br/](http://www.pos-ead.senac.br/)> Acesso em out/2008.

_____. **Manual do coordenador e tutor:** Cursos de Pós-graduação *lato sensu* a distância. Rede EAD Senac. Rio de Janeiro, 2006b.

_____. **Orientações gerais de EAD:** Curso de especialização em educação a distância. Rede EAD Senac. Rio de Janeiro, 2008b.

_____. **Pacto da comunidade de Aprendizagem em Rede:** EADBA03. Salvador/Ba, 2008.

_____. **Perfil do aluno dos cursos a distância do Senac.** Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Trabalho de Conclusão de Curso:** EADBA02. Salvador/Ba, 2007.

SERPA, Carlos A.; FIRME, Thereza P; LETICHEVSKY, Ana Carolina. Ethical issues of evaluation practice within the brazilian political context. **Ensaio:** avaliação política pública educacional. Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 105-114, jan/mar, 2005.

SILVA, Lídia, O. A Internet: a geração de um novo espaço antropológico. In: LEMOS, A.; PALÁCIOS, M. (orgs.). **Janel@s do ciberespaço:** comunicação e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2001, p.151-171.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. EAD *on-line*, cibercultura e interatividade. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane *et al.* **Educação a distância:** uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003, cap. 4, p.51-62.

_____. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Loyola, 2006, p. 23-36.

_____; SANTOS, Edméa (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Loyola, 2006.

STAKE, R. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção.** São Paulo, n. 7, p.5-14, jan/jun. 1983a.

_____. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção.** São Paulo, n. 7, p.19-27, jan/jun. 1983b.

_____. The unique casa. **The art casa study research.** Thousand Oaks: Sage, p.1-13, 1995.

STUFFLEBEAM, D. **Metaevaluation checklist.** Disponível em <<http://www.umich.edu>> Acesso em: 01/mar/2008

TAROUCO, Liane. **O processo de avaliação na educação a distância.** *Webfólio Espie.* Disponível em: <<http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioeda/biblioteca/artigo6/artigo6.html>>. Acesso em: 15/jun./2003.

TENÓRIO, M. R. **Cérebros e computadores**: a complementaridade analógico-digital na informática e na educação. Ensaios transversais. São Paulo: Escrituras, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. MEC. Disponível em <<http://www.uab.mec.gov.br>> Acesso em 03/jun/2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Disponível em <http://www.cead.ufba.br> Acesso em 01/ago/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Curso de Formação de Tutores em EAD**. ISP; PRODEG; PRADEM. Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Disponível em <<http://www.moodle.uneb.br>> Acesso em 01/ago/2007.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. In: **Estudos em avaliação educacional**, nº 28, jul/dez, 2003, p. 23-37.

_____. **Avaliação educacional**: problemas gerais e formação do avaliador. 1997, p. 9-14.

_____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

VILLAS BOAS, Benigna. Avaliação por meio de portfólios. In: AFONSO, Almerindo Janela (et al.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007, p.23-31.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**; trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo: Cultrix, 1984.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Lógico-Philosophicus**; trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos; 3 edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAJDSNAJDER, L. **Teoria e prática da negociação**: política de negociação. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Análise Documental (RAD)

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para o Gestor Pedagógico (REG)

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para os Educadores (REE)

APÊNDICE D - Questionário do Educador (QE)

APÊNDICE E - Questionário do Aprendiz (QA)

APÊNDICE F – Questionário *on-line*

APÊNDICE G - Roteiro de discussão prévia dos resultados empíricos

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL (RAD)
Conhecendo o contexto

Identificação	Questões de pesquisa	Categorias	Descrição	O que a análise pode permitir afirmar	Comentários
	<p>1. Quais são as características da instituição que oferece o curso de pós-graduação <i>on-line</i> na Bahia?</p>	<p>Curso</p> <p>Modalidade</p> <p>Instituição</p> <p>Tipo de administração</p> <p>Autorização da SESu/Mec</p> <p>Credenciamento do Curso pelo SESu/MEC</p> <p>Objetivos do Curso</p> <p>Finalidade</p> <p>Público-alvo</p> <p>Metodologia</p> <p>Gestores</p> <p>Equipe de educadores</p> <p>Números de Turmas</p> <p>Situação atual do curso</p> <p>Experiência com educação <i>on-line</i></p>		<p>A experiência da instituição com a educação <i>on-line</i> contribui com a avaliação da aprendizagem</p>	

APÊNDICE A – Roteiro de Análise Documental

	Questões de pesquisa	Categorias	Descrição	O que a análise pode permitir afirmar	Comentários
Políticas	Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem dessa instituição?	Abordagem		O modelo de avaliação da aprendizagem adotada pela instituição pode contribuir de forma mais significativa na construção do conhecimento	
		Metodologia			
		Instrumentos			
		Critérios de correção			
		Divulgação dos resultados			
	De que forma a instituição contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem?	Nível de interação das políticas de avaliação junto ao gestor pedagógico.		A instituição é co-responsável em promover um ambiente favorável de interação e avaliação constante entre os sujeitos da prática avaliativa da aprendizagem.	
Nível de interação com as políticas de avaliação junto aos educadores.					
Nível de interação com as políticas de avaliação junto aos aprendizes.					
Práticas	Quais as práticas avaliativas da aprendizagem adotadas pela instituição?	Avaliação diagnóstica Avaliação formativa Prova presencial TCC		A instituição é co-responsável pelas práticas e processos de avaliação da aprendizagem.	

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GESTOR PEDAGÓGICO (REG)

	Questões de pesquisa	Categorias	Descrição	O que a análise pode permitir afirmar	Comentários
Políticas	Qual é o perfil do gestor pedagógico do curso de pós-graduação on-line?	- Perfil (nível de escolaridade; faixa etária; gênero; experiência com educação presencial; experiência com EAD e educação <i>on-line</i>)		A experiência do gestor pedagógico com a educação <i>on-line</i> contribui com a avaliação da aprendizagem.	
	Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem desse gestor?	- Concepção sobre a avaliação da aprendizagem (abordagem, metodologia, instrumentos, critérios de correção, nota, <i>feedback</i>)		A concepção de avaliação de aprendizagem do gestor contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem.	
	De que forma o gestor pedagógico contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem?	- Interação com os educadores.		O gestor é co-responsável com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada pela instituição.	
		- Interação com os aprendizes		O gestor é co-responsável com a definição do modelo de avaliação de aprendizagem adotada pelos educadores.	
Práticas	- Como o gestor contribui com as práticas de avaliação da aprendizagem?	- Interação com os educadores.		- O gestor é co-responsável com o processo de aprendizagem junto aos educadores.	
		- Interação com os aprendizes		- O gestor é co-responsável com o processo de aprendizagem junto aos aprendizes.	

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES (REE)
Técnica - Grupo focal

Moderadoras: duas psicólogas especialistas em grupo focal

Data: 03 de junho de 2008

Horário: 18:30 às 20:00 h

Local: sala 510 do SENAC

	Questões de pesquisa (exclusivamente para o moderador)	Recursos	Estratégias	Discussão entre os participantes	Comentários
Políticas	Qual a concepção de avaliação da aprendizagem na percepção do educador?	Papel de ofício Lápis de cor 1 gravador duração : 30 min	Jogo da palavra		
			1º momento Escrever do lado “A” da folha de ofício uma palavra que na sua percepção represente a avaliação da aprendizagem para a instituição Senac/Ba.		Abordagem Metodologia Instrumentos Critérios de correção
			2º momento Escrever do outro lado - lado “B” - da folha de ofício uma palavra que represente a avaliação da aprendizagem para você.		Feedback
			3º momento Socialização das duas palavras justificando-as. (intervenção da moderadora do grupo)		

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para os Educadores

	Questões de pesquisa	Recursos	Estratégias	Discussão entre os participantes	Comentários
Políticas	De que forma o educador contribui com as políticas de avaliação da aprendizagem?	Cartelas com algumas frases ou afirmações dentro de envelopes. duração: 60 min	<p>Perguntas e respostas rápidas.</p> <p>Cada um deverá pegar um envelope contendo uma cartela. O próximo só pegará o seu envelope quando o anterior se posicionar.</p> <p>Frases ou afirmações</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Senac discute o tema avaliação da aprendizagem com você! - O modelo de avaliação adotada pelo Senac foi de comum acordo com os tutores. - O tutor no Senac tem autonomia em adotar políticas de avaliação da aprendizagem em seu módulo. - Você discute constantemente com a coordenadora pedagógica do curso o tema “avaliação da aprendizagem”. - Você promoveu mudanças no processo de avaliação da aprendizagem no Senac. - A prova presencial consta basicamente de questões objetivas. - Os tutores estão satisfeitos com o nível de interação com o Senac sobre as políticas de avaliação da aprendizagem. - Os professores estão satisfeitos com o nível de interação com a coordenadora pedagógica do curso do Senac sobre as políticas de avaliação da aprendizagem. - As orientações para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso são discutidas com os educadores e os aprendizes. - Os instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem utilizados no curso dão conta do conteúdo trabalhado. - A avaliação diagnóstica realizada no início do curso promove mudanças no planejamento das ações, seleção e organização dos conteúdos do seu módulo. - Se você tivesse que mudar alguma coisa no processo de avaliação da aprendizagem em seu módulo. Você mudaria o que? 		<p>Avaliação diagnóstica</p> <p>Avaliação formativa</p> <p>Prova presencial</p> <p>Quem elabora as avaliações?</p> <p>Quantidade de atividades de avaliação X controle</p> <p>Intervenção do tutor/avaliador</p> <p>A avaliação da aprendizagem contribui na construção do conhecimento?</p> <p>Existe diferença da avaliação da aprendizagem nos cursos presenciais dos cursos a distância?</p> <p>“Pacto da comunidade em rede”</p>
	De que forma o educador contribui com as práticas de avaliação da aprendizagem?				

QUESTIONÁRIO DO EDUCADOR (QE)
Relatório de questões

109. Sexo:

- Feminino
- Masculino

110. Escolaridade:

- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado

111. Faixa etária:

- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- mais de 60 anos

112. Tempo de experiência com educação presencial:

- menos de 1 ano
- entre 1 e 4 anos
- entre 5 e 8 anos
- entre 9 e 12 anos
- mais de 12 anos

113. Tempo de experiência com EAD:

- menos de 1 ano
- entre 1 e 4 anos
- entre 5 e 8 anos
- entre 9 e 12 anos
- mais de 12 anos

114. Tempo de experiência com EAD, com ênfase em educação on-line:

- menos de 1 ano
- entre 1 e 4 anos
- entre 5 e 8 anos
- entre 9 e 12 anos
- mais de 12 anos

115. Você é ou já foi tutor de qual(is) curso(s)?

- Educação Ambiental (T1)
- Gestão Educacional (T2)
- Educação Ambiental (T2)
- Gestão em Segurança de Alimentos (T1)
- Curso de Artes Visuais: Cultura e Criação (T1)
- Educação a Distância (T4)
- Educação a Distância (T3)
- Educação a Distância (T2)
- Educação a Distância (T1)
- Educação Ambiental (T3)
- Gestão Educacional (T1)

116. Você faz avaliação diagnóstica no seu módulo? Se sim, quais os instrumentos e estratégias utilizados?

- sim
- não

117. Você utiliza os resultados da avaliação diagnóstica no planejamento das suas ações?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

118. Qual é a quantidade de avaliações realizadas no seu módulo?

- uma por semana
- duas por semana
- uma por mês
- uma em cada duas semanas
- mais de duas por semana

119. Qual é a quantidade de avaliações desenvolvidas em sub-grupos?

- nenhuma
- todas
- quase todas
- algumas
- uma por módulo

120. Qual é a quantidade de avaliações desenvolvidas individualmente?

- nenhuma
- uma por módulo
- algumas
- todas
- quase todas

121. Selecione os três recursos tecnológicos mais utilizados no processo de avaliação.

- teleconferência
- e-mail do educador
- outros (escreva no campo comentário)
- bloco de notas/ diário
- chat
- laboratório virtual
- tarefa postada no ambiente
- fórum
- wiki

122. Você acompanha o desenvolvimento das atividades avaliativas dos alunos?

- com regularidade
- esporadicamente
- quase sempre
- sempre
- nunca

123. Sobre a prova presencial:

- outros (escreva no campo comentário)
- é escrita com predominância de questões objetivas (questões fechadas)
- é escrita com predominância de questões subjetivas (questões abertas)
- é escrita mista com questões objetivas e subjetivas
- é oral (através de seminários ou outras estratégias)

124. As atividades de avaliação da aprendizagem são planejadas com o coordenador pedagógico?

- nunca
- esporadicamente
- com regularidade
- sempre
- quase sempre

125. O coordenador pedagógico dá autonomia no planejamento das suas ações avaliativas?

- total
- parcial
- nenhuma

126. Qual o percentual dos alunos que entregam as atividades dentro do prazo?

- nenhuma
- todas
- quase todas
- a metade
- algumas

127. Qual o tempo de atraso dos alunos que entregam as atividades fora do prazo?

- até 5 dias de atraso
- de 6 a 10 dias de atraso
- de 11 a 15 dias de atraso
- de 16 a 20 dias de atraso
- a partir de 20 dias de atraso

128. Os alunos questionam sobre a avaliação da aprendizagem discordando de algum aspecto?

- todos
- quase todos
- a metade da turma
- alguns
- nenhum

129. As atividades de avaliação da aprendizagem são discutidas com os alunos?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

130. Os critérios* de correção das avaliações são discutidos com os outros colegas tutores?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca
- não se aplica

131. Os critérios de correção são discutidos com a turma antes da realização da avaliação da aprendizagem?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca
- não se aplica

132. Os critérios de correção das avaliações, pactuados com a turma, são aplicados?

Justifique.

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca
- não se aplica

133. Os instrumentos da avaliação da aprendizagem utilizados no curso dão conta dos conteúdos trabalhados? Justifique.

- dão conta de todos conteúdos
- quase todos
- a metade do conteúdo
- alguns
- não dão conta

136. A instituição solicita a auto-avaliação dos tutores?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

137. Existem indicadores para a auto-avaliação dos tutores? Se sim, quais?

- sim
- não
- desconheço

138. Você exige a auto-avaliação dos alunos? Exemplifique.

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

139. Existem indicadores para a auto-avaliação dos alunos? Se sim, quais?

- sim
- não
- desconheço

140. Existe abertura da instituição para discutir avaliação da aprendizagem da equipe de tutores com o coordenador pedagógico?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

141. Existe abertura da instituição para modificar as atividades de avaliação da aprendizagem?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

142. Qual o seu tempo de feedback em relação às atividades depois que os alunos entregam?

- até 5 dias
- de 6 a 10 dias
- de 11 a 15 dias
- de 16 a 20 dias
- a partir de 20 dias

143. Você já teve alguma iniciativa em questionar as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem adotadas pela instituição?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

144. Os alunos já questionaram alguma vez sobre as avaliações da aprendizagem adotadas por você? Justifique.

- todos
- quase todos
- a metade da turma
- alguns
- nenhum

145. Quais são os tipos de avaliação da aprendizagem utilizados no curso? Dos tipos selecionados, quais as ferramentas utilizadas?

- certificadora
- diagnóstica
- somativa ou final
- formativa
- outros (escreva no campo comentário)

146. Marque com um (x) as características da avaliação da aprendizagem utilizadas no seu módulo:

- () existe a possibilidade para aluno refazer a sua atividade mesmo com a nota igual ou maior do que 7,0
- () a nota é um instrumento de transformação e mudança
- () a avaliação proposta pela instituição não condiz com o conteúdo trabalhado e com a realidade dos alunos.
- () existe uma fragmentação entre quem constrói o material, quem programa no ambiente virtual, quem define as avaliações e quem trabalha aplicando-as
- () é uma forma de conhecer o aluno
- () os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica não promove mudanças no desenvolvimento no curso, pois ele já está programado pela instituição.
- () a avaliação da aprendizagem não tem sintonia com o processo de ensino e aprendizagem
- () os alunos não contribuem na definição dos instrumentos e procedimentos de avaliação
- () o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso só permite colocar a nota, não tem espaço para inserir comentários
- () a nota da atividade sempre acompanha um parecer sobre o mesmo
- () o diálogo é a essência da avaliação
- () você tem autonomia de mudar os instrumentos e procedimentos de avaliação do seu módulo
- () as atividades são predominantemente individuais e postadas no ambiente
- () os instrumentos e procedimentos de avaliação já são definidos pela instituição
- () os critérios de correção das atividades dos alunos são definidos exclusivamente por cada tutor
- () prioriza uma avaliação formativa
- () a metodologia da avaliação da aprendizagem é pautada numa abordagem tradicional
- () a avaliação é pautada num modelo comunicacional
- () não existe uma segunda oportunidade para aqueles que não conseguem entregar as suas atividades no prazo
- () a avaliação presencial tem um peso maior na média final do curso

147. O avaliador é:**Acrescente outras características se necessário.**

- () um mediador do processo de construção do conhecimento
- () um profissional que sinaliza os sucessos e insucessos dos alunos com base em exames periódicos
- () um instrumento de medição onde a aprendizagem é avaliada conforme os objetivos planejados
- () um ator em um processo de comunicação social
- () uma pessoa mais experiente e capaz de julgar o conhecimento construído pelo aluno
- () único responsável pela definição de instrumentos e procedimentos de avaliação que visam a melhoria da aprendizagem
- () um profissional que colabora com a construção do conhecimento junto com o aluno
- () um moderador que confronta os argumentos socialmente construídos
- () um profissional responsável em aplicar instrumentos com a finalidade de medir a inteligência e desempenho dos alunos

148. O modelo de avaliação da aprendizagem utilizado no curso favorece a construção do conhecimento?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

149. O que mudou nas práticas avaliativas dos cursos presenciais para os cursos a distância?

- na EAD o aluno aprende sozinho (auto-didatismo)
- a responsabilidade do avaliador na EAD aumenta, devido aos constantes feedback
- as atividades desenvolvidas semanalmente, na perspectiva da avaliação processual, servem como controle da aprendizagem
- a ênfase que é dada para a avaliação da aprendizagem - na educação presencial é na mensuração e na EAD é na construção do conhecimento
- o controle sobre o processo de aprendizagem não existe na EAD
- a certificação aproxima EAD da educação presencial
- a utilização do ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma melhor gestão do processo avaliativo
- o modelo de avaliação na EAD continua sendo um processo tradicional associado à hierarquia de excelência, promovendo escalas de classificação.
- predominância da subjetividade na relação avaliador x avaliado
- os alunos estão menos preocupados com as notas
- o uso das tecnologias garante o processo de avaliação formativa
- predominância da objetividade na relação avaliador x avaliado

150. Educação on-line oferece alguma inovação nas práticas de avaliação da aprendizagem?

- sim
- não
- desconheço

QUESTIONÁRIO DO APRENDIZ (QA)
Relatório de questões

151. Sexo:

- Feminino
- Masculino

152. Escolaridade:

- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado

153. Faixa etária:

- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- mais de 60 anos

154. Você tem alguma experiência com EAD? Se sim, qual?

- sim
- não

157. Você faz ou já fez parte de qual(is) curso/turma(s)?

- Educação Ambiental (T1)
- Gestão Educacional (T2)
- Educação Ambiental (T2)
- Gestão em Segurança de Alimentos (T1)
- Curso de Artes Visuais: Cultura e Criação (T1)
- Educação a Distância (T4)
- Educação a Distância (T3)
- Educação a Distância (T2)
- Gestão Educacional (T1)
- Educação a Distância (T1)
- Educação Ambiental (T3)

158. Você fez avaliação diagnóstica no curso? Se sim, quais os instrumentos e estratégias utilizados?

- sim
- não

159. Qual é a quantidade de avaliações realizadas no curso?

- uma por mês
- uma em cada duas semanas
- uma por semana
- duas por semana
- mais de duas por semana

160. Qual é a quantidade de avaliações desenvolvidas em sub-grupos?

- todas
- quase todas
- algumas
- uma por módulo
- nenhuma

161. Qual é a quantidade de avaliações desenvolvidas individualmente?

- todas
- quase todas
- algumas
- uma por módulo
- nenhuma

163. Selecione os três recursos tecnológicos mais utilizados no processo de avaliação.

- wiki
- chat
- outros (escreva no campo comentário)
- bloco de notas/ diário
- teleconferência
- e-mail do educador
- laboratório virtual
- fórum
- tarefa postada no ambiente

164. O tutor acompanha o desenvolvimento das suas atividades avaliativas? De que forma?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

165. Sobre a prova presencial:

- é escrita com predominância de questões objetivas (questões fechadas)
- outros (escreva no campo comentário)
- é oral (através de seminários ou outras estratégias)
- é escrita com predominância de questões subjetivas (questões abertas)
- é escrita mista com questões objetivas e subjetivas

168. As suas atividades de avaliação são entregues dentro do prazo?

- todas
- quase todas
- a metade
- algumas
- nenhuma

169. Caso você entregue as atividades de avaliação fora do prazo, qual é o tempo de atraso?

- todas as atividades são entregues dentro do prazo
- até 5 dias de atraso

- de 6 a 10 dias de atraso
- de 11 a 15 dias de atraso
- de 16 a 20 dias de atraso
- a partir de 20 dias de atraso

170. Você já fez algum questionamento com o tutor sobre a avaliação da aprendizagem discordando de algum aspecto?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

173. Os critérios* de correção são discutidos com a turma antes da realização da avaliação da aprendizagem? Quais são os critérios pactuados?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca
- não se aplica

174. Os critérios de correção das avaliações, pactuados com a turma, são aplicados? Justifique.

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca
- não se aplica

175. Os instrumentos da avaliação da aprendizagem utilizados no curso dão conta dos conteúdos trabalhados? Justifique.

- dão conta de todos conteúdos
- quase todos
- a metade do conteúdo
- alguns
- não dão conta

176. O tutor solicita a auto-avaliação dos alunos?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

177. Existem indicadores para a auto-avaliação dos alunos? Se sim, quais?

- sim
- não
- desconheço

180. Existe abertura da instituição para discutir avaliação da aprendizagem dos

alunos com o coordenador pedagógico?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

181. Existe abertura da instituição para modificar as atividades de avaliação da aprendizagem?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

182. Qual o tempo de feedback em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos?

- até 5 dias
- de 6 a 10 dias
- de 11 a 15 dias
- de 16 a 20 dias
- a partir de 20 dias

183. Você já teve alguma iniciativa em questionar as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem adotadas pelos tutores?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

185. Quais são os tipos de avaliação da aprendizagem utilizados no curso? Dos tipos selecionados, quais as ferramentas utilizadas?

- certificadora
- diagnóstica
- formativa
- somativa ou final
- outros (escreva no campo comentário)

186. Marque com um (x) as características da avaliação da aprendizagem utilizadas no curso:

- você tem autonomia de mudar os instrumentos e procedimentos de avaliação do seu módulo
- o diálogo é a essência da avaliação
- é uma forma de conhecer o aluno
- os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica não promove mudanças no desenvolvimento no curso, pois ele já está programado pela instituição.
- a avaliação da aprendizagem não tem sintonia com o processo de ensino e aprendizagem
- os alunos não contribuem na definição dos instrumentos e procedimentos de avaliação
- o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso só permite colocar a nota, não tem espaço para inserir comentários

- a avaliação proposta pela instituição não condiz com o conteúdo trabalhado e com a realidade dos alunos.
- existe a possibilidade para aluno refazer a sua atividade mesmo com a nota igual ou maior do que 7,0
- existe uma fragmentação entre quem constrói o material, quem programa no ambiente virtual, quem define as avaliações e quem trabalha aplicando-as
- os instrumentos e procedimentos de avaliação já são definidos pela instituição
- os critérios de correção das atividades dos alunos são definidos exclusivamente por cada tutor
- prioriza uma avaliação formativa
- a metodologia da avaliação da aprendizagem é pautada numa abordagem tradicional
- a avaliação é pautada num modelo comunicacional
- a avaliação presencial tem um peso maior na média final do curso
- não existe uma segunda oportunidade para aqueles que não conseguem entregar as suas atividades no prazo
- a nota é um instrumento de transformação e mudança
- a nota da atividade sempre acompanha um parecer sobre o mesmo
- as atividades são predominantemente individuais e postadas no ambiente

187. O avaliador é:**Acrescente outras características se necessário.**

- um ator em um processo de comunicação social
- um profissional que colabora com a construção do conhecimento junto com o aluno
- um mediador do processo de construção do conhecimento
- único responsável pela definição de instrumentos e procedimentos de avaliação que visam a melhoria da aprendizagem
- uma pessoa mais experiente e capaz de julgar o conhecimento construído pelo aluno
- um moderador que confronta os argumentos socialmente construídos
- um instrumento de medição onde a aprendizagem é avaliada conforme os objetivos planejados
- um profissional que sinaliza os sucessos e insucessos dos alunos com base em exames periódicos
- um profissional responsável em aplicar instrumentos com a finalidade de medir a inteligência e desempenho dos alunos

188. O modelo de avaliação da aprendizagem utilizado no curso favorece a construção do conhecimento?

- sempre
- quase sempre
- com regularidade
- esporadicamente
- nunca

189. O que mudou nas práticas avaliativas dos cursos presenciais para os cursos a distância?

- o uso das tecnologias garante o processo de avaliação formativa
- a utilização do ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma melhor gestão do processo avaliativo
- a ênfase que é dada para a avaliação da aprendizagem - na educação presencial é

- na mensuração e na EAD é na construção do conhecimento
- o controle sobre o processo de aprendizagem não existe na EAD
 - a responsabilidade do avaliador na EAD aumenta, devido aos constantes feedback
 - a certificação aproxima EAD da educação presencial
 - na EAD o aluno aprende sozinho (auto-didatismo)
 - predominância da subjetividade na relação avaliador x avaliado
 - predominância da objetividade na relação avaliador x avaliado
 - as atividades desenvolvidas semanalmente, na perspectiva da avaliação processual, servem como controle da aprendizagem
 - os alunos estão menos preocupados com as notas
 - o modelo de avaliação na EAD continua sendo um processo tradicional associado à hierarquia de excelência, promovendo escalas de classificação.

190. Educação on-line oferece alguma inovação nas práticas de avaliação da aprendizagem?

- sim
- não
- desconheço

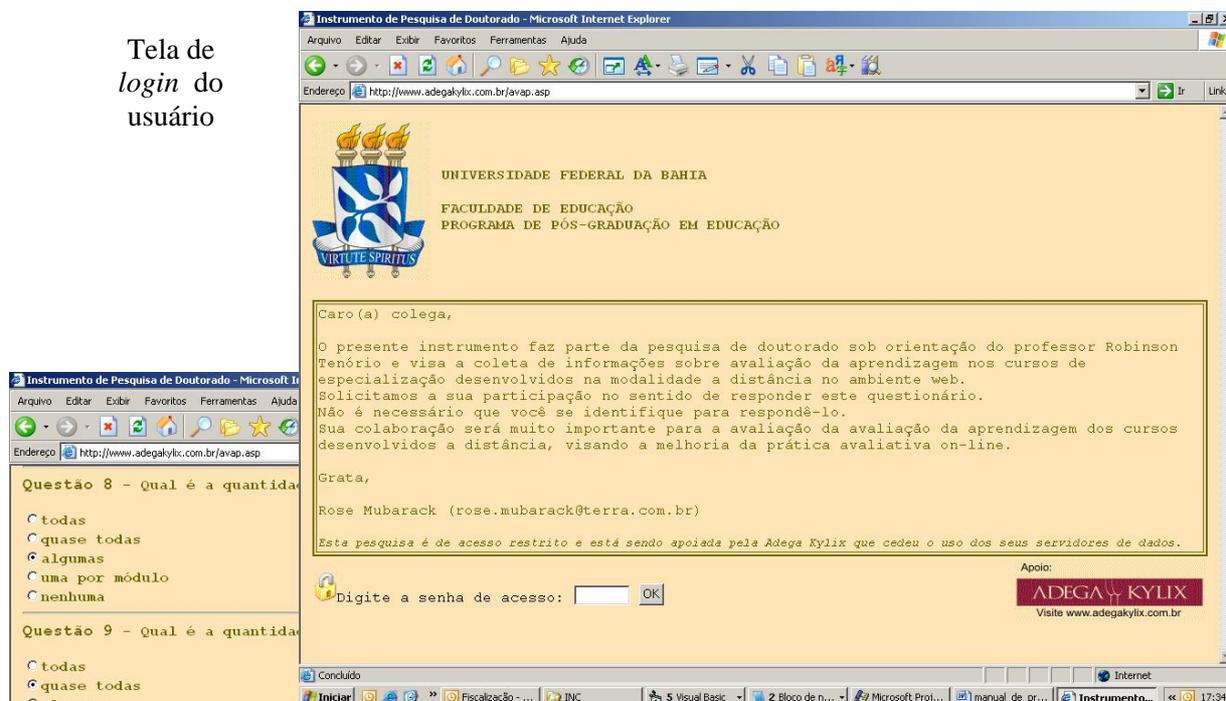
192. Qual é a sua situação atual no curso?

- Concluiu o curso
- Fez os módulos e só falta o TCC
- Está cursando os módulos
- Abandonou
- Trancou
- Outros

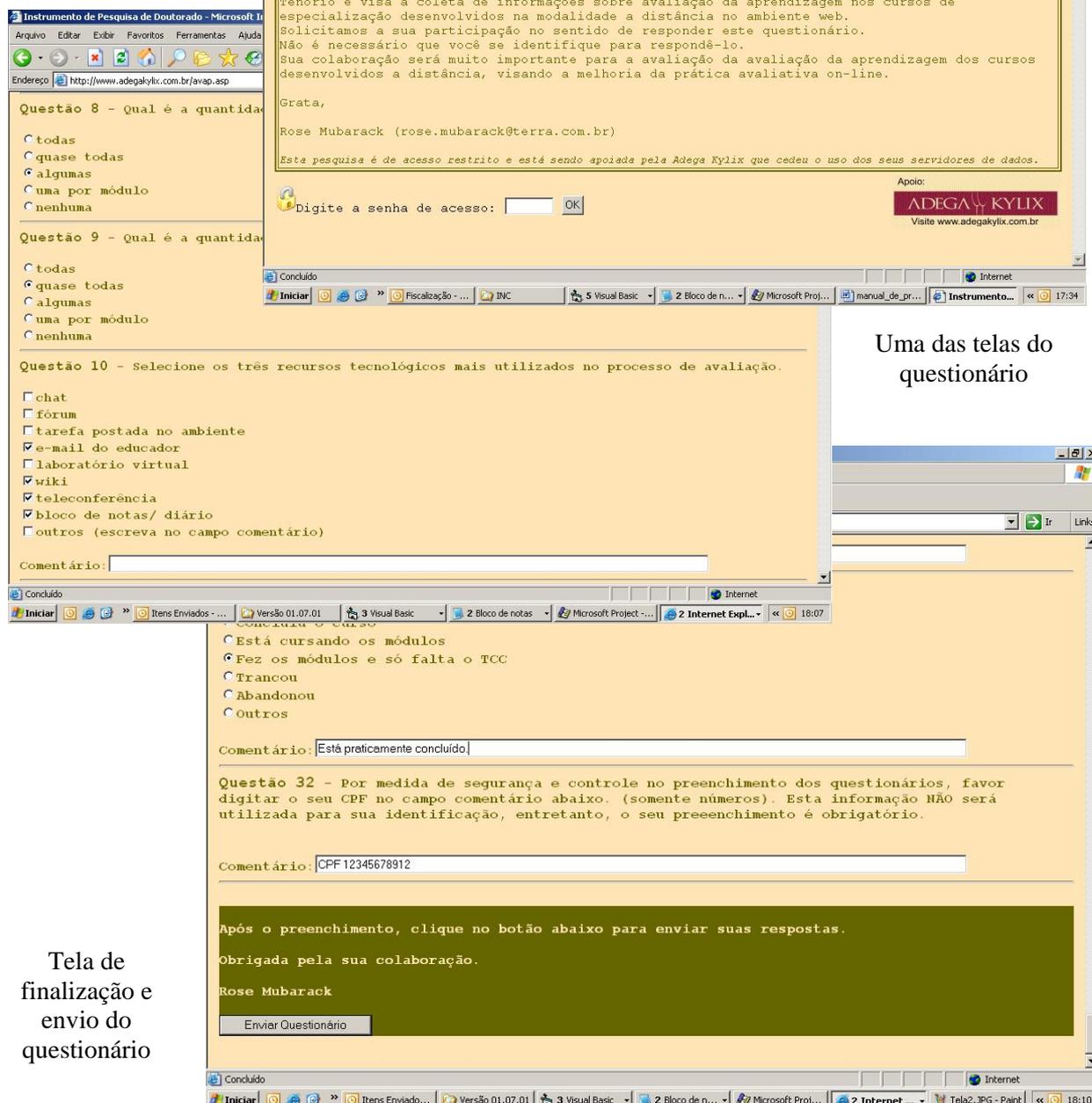
QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

Algumas telas do questionário na *web* para ilustrar

Tela de login do usuário



Uma das telas do questionário



Tela de finalização e envio do questionário

ROTEIRO DE DISCUSSÃO PRÉVIA DOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Apresentação:

- breve justificativa
- objetivo da pesquisa
- proposição da tese

Socialização de alguns resultados baseados nos 11 indicadores de avaliação:

- caracterização da coordenadora pedagógica;
- caracterização dos educadores;
- caracterização dos aprendizes;
- tipos de avaliação;
- planejamento das avaliações;
- diálogo entre os sujeitos da avaliação;
- critérios de correção;
- auto-avaliação;
- prazos de entrega das avaliações;
- *feedback*;
- caracterização do modelo de avaliação.

Questões principais para a discussão, tendo o “*feedback* processual” como eixo central:

- Sobre o que deve se informar? Sobre resultados, processo, necessidades, limitações, avanços
- A quem devemos informar? Aos alunos individualmente, aos pequenos grupos, a turma, ao grupo de professores, a coordenação pedagógica .
- Para que servirá esta informação? Para ajudar, sancionar, selecionar, promover, negociar, transformar.
- Os informes têm que ser iguais para todos? Quer dizer, temos que informar sobre o mesmo e da mesma maneira independentemente dos destinatários desta informação e do uso que farão dela?