

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

MARCELLE PATRÍCIA LOPES CUNHA

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
MOODLE: um estudo no curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA**

São Luís
2014

MARCELLE PATRÍCIA LOPES CUNHA

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
MOODLE: um estudo no curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo

Linha de Pesquisa: LP2 – Cultura, Educação e Sociedade.

São Luís
2014

MARCELLE PATRÍCIA LOPES CUNHA

**A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
MOODLE: um estudo no curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Reinaldo Portal Domingo (Orientador)
Doutor em Tecnologia Educativa
Universidade Federal do Maranhão

Prof. João Batista Bottentuit Júnior
Doutor em Educação Tecnologia Educativa
Universidade Federal do Maranhão

Profª Adriana Barroso de Azevedo
Doutora em Comunicação Social
Universidade Metodista de São Paulo

À Fátima, minha mãe, por seu incansável incentivo,
em todos os momentos da minha vida.

A Rubens, Millena, Manuella e Raí, minha família e
fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte infinita de honra e glória, a quem recorri todas as vezes em que a fadiga e os obstáculos quiseram vencer-me no caminho trilhado ao longo deste mestrado. Sem Ele nada seria possível.

A minha mãe, Fátima Vitória, que sempre me ensinou a valorizar o estudo, incentivando o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu marido, Rubens Farias, pelo incentivo, paciência, dedicação e apoio, tão necessários à realização deste trabalho.

Aos meus filhos, Millena, Manuella e Raí, cuja existência me dá forças para continuar sempre buscando melhores condições, e os quais tiveram que suportar frequentemente as minhas ausências, às vezes até estando fisicamente presente. Agradeço imensamente pelo carinho e amor sempre reconfortante.

Ao professor Reinaldo Portal, meu orientador, pelas competentes contribuições, correções e encaminhamentos necessários para que o trabalho pudesse ser concluído, e pela paciência em meus momentos de ausência.

À Coordenação do Curso de Pedagogia a distância da UFMA, por ter disponibilizado que a pesquisa fosse realizada nesse curso.

Ao professor João Batista, por ter me instruído na utilização da ferramenta Google Docs, de grande utilidade neste trabalho.

À família do casal Áurea e Inácio Silva, pelo apoio, incentivo e amizade.

A todos os que aceitaram, gentilmente, participar desta pesquisa.

E a todos aqueles cujos nomes não foram aqui mencionados, mas que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade, sugestões efetivas e afetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar a minha profunda gratidão.

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?

Fernando Pessoa

RESUMO

Nesta pesquisa, investiga-se a avaliação da aprendizagem realizada no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA e a possibilidade de utilização das ferramentas do AVA Moodle, para a realização da avaliação formativa. Para tanto, parte-se de um importante questionamento: Como desenvolver a avaliação formativa, utilizando as ferramentas do AVA Moodle, no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Maranhão? O presente trabalho tem como objetivo principal investigar a avaliação da aprendizagem realizada no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, sob uma perspectiva formativa a partir da utilização dos recursos e ferramentas do AVA Moodle. E como objetivos específicos: analisar as principais teorias atuais sobre a avaliação da aprendizagem na EAD e avaliação formativa; investigar o modo como os professores do curso de Pedagogia a distância da UFMA estão realizando a avaliação da aprendizagem; verificar junto aos alunos do curso as ferramentas do AVA Moodle, que têm sido empregadas em processos de avaliação da aprendizagem; verificar junto aos tutores qual a sua participação no processo de avaliação da aprendizagem; realizar um levantamento das ferramentas disponíveis no AVA Moodle, que possam ser utilizadas na avaliação formativa; e, ainda, sugerir estratégias de utilização das ferramentas do Moodle para a avaliação formativa dos alunos no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA. A pesquisa se assenta na abordagem qualitativa, sendo, quanto ao tipo, exploratória, e assumindo a forma do estudo de caso. Para alcançar os objetivos pretendidos, foram desenvolvidas as seguintes etapas da pesquisa: levantamento e análise de fontes bibliográficas de teóricos brasileiros e estrangeiros, pesquisa em meios eletrônicos, levantamento documental no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão (NEAD-UFMA), realização de entrevistas semiestruturadas com professores do curso de Pedagogia a distância da UFMA, aplicação de questionários a tutores e alunos do curso e mapeamento do AVA Moodle e de suas ferramentas de aprendizagem. Como resultado mais amplo, verificou-se que o curso de Pedagogia a distância da UFMA é permeado por concepções de avaliação da aprendizagem de caráter antagônico. Uma vez que observou-se a existência de uma a visão do processo de ensino e aprendizagem (e da avaliação) de caráter democrático e construtivista, coexistindo com uma outra, tradicionalista, que prima pela quantificação e classificação, em detrimento ao caráter formativo da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Ambiente virtual de aprendizagem. Educação a distância.

RESUMÉ

Em cette recherche, on cherche l'évaluation de l'apprendissage a fait au cours de pedagogie à lointain de l'Universidade Federal do Maranhão (UFMA) et la possibilité d'usage de ses utilesdu AVE Moodle, par la réalisation de l'évaluation de la formation. Pour cette chose là, on part d'une très importante question: Comment developper l'évaluation de formation, en utilisant des utiles de Moodle au cours de Pedagogie à lointain de l'Universidade Federal do Maranhão? Le présent travail a comme objectif principal c'est l'investigation d'évaluation de l'apprendissage réalisée au cours de Pedagogie à lointain de l'UFMA, sous une vois de formation à partir de l'utilisation des recourses et utilies du AVE Moodle. Et comme objectifs spécifiques: analysé les principaux théories actuelles sur l'évaluation de l'enseignement à EAD et l'évaluation de la formation ; rechercher le mode comment les professeurs du cours de pedagogie à lointain de l'UFMA réalisent l'évaluation de l'enseignement;vérifié acev les élèves du cours les utiles du AVE Moodle, que ont était mises dans les procédés d'évaluation de l'apprendissage ; vérifié avec les tuteurs quelle est la participation dans le procédés d'apprendissage ; réaliser un enlevé des utiles disponible dans l'AVE au Moodle qui peuvent aider à l'évaluation de la formation; et, encore, suggérer des stratégies des usages des utiles au Moodle par la l'évaluation de la formation des élèves au cours de gradution en Pedagogie à lointoin de l'UFMA. La recherche s'asseoit à l'abordage de la qualité, en soiant au type, exploratoire et en prennant la forme des études au cas. Pour arriver au objectifs, ont été developpées les suivantes partis de la recherche: enlevé et analyse de quelques sources bibliographiques de quelques théorique brésiliens et étrangères, recherche électronique, enlevé documentaliste au Nucléo d'Education à Lointain à l'Universidade Federal do Maranhão (NEAL-UFMA), réalisation des interview moin-structuré avec les professeurs du cours de Pedagogie à lointain à l'UFMA et en faisant une carte sur AVE Moodle et ses utiles d'enseignement. Comment un résultat plus grand, on a verifié que le cours de Pédagogie à lointain de l'UFMA est parmi les conceptions d'évaluation de aprendissage de caracteristique antagonique. Tandì que on a vu l'existence d'une lecture du process de enseignement et d'apprendissage (et d'évaluation) de manière democratique et constructiviste, en coexistant avec une autre, tradictionaliste, que préfère pour le qualification et classification, sur le caracter constructif d'évaluation.

Mots-clés: Ambience virtuelle d'enseignement. Education à lointain. Évaluation de la formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interface de acesso ao Moodle da UFMA	61
Figura 2 – Página inicial do Moodle da UFMA	62
Figura 3 - Página inicial do curso de Pedagogia a distância no Moodle da UFMA	63
Figura 4 – Página participantes no Moodle da UFMA	64
Figura 5 – Ferramenta chat no AVA Moodle da UFMA	66
Figura 6 – Ferramenta diário no AVA Moodle da UFMA	67
Figura 7 – Ferramenta fórum (tópicos) no AVA Moodle da UFMA	68
Figura 8 – Ferramenta fórum (discussão) no AVA Moodle da UFMA	69
Figura 9 – Ferramenta wiki no AVA Moodle da UFMA	70
Figura 10 – Ferramenta glossário no AVA Moodle da UFMA	71
Figura 11 – Ferramenta tarefa no AVA Moodle da UFMA	72
Figura 12 – Ferramenta pesquisas de avaliação no AVA Moodle da UFMA	73
Figura 13 – Ferramenta recursos por disciplina no AVA Moodle da UFMA	74
Figura 14 – Ferramenta mensagens no AVA Moodle da UFMA	75
Figura 15 – Layout do questionário eletrônico	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tutores com cursos específicos para atuar como tutor	100
Gráfico 2 - Frequência semanal do contato com os alunos	100
Gráfico 3 - Meios utilizados para o contato dos tutores com o alunos	101
Gráfico 4 - Atividades do tutor em relação a avaliação da aprendizagem	102
Gráfico 5 - Tutores: dificuldades de utilização das ferramentas do Moodle para avaliação da aprendizagem	102
Gráfico 6 - Ferramentas mais utilizadas no AVA Moodle durante o processo de ensino e aprendizagem segundo os alunos	104
Gráfico 7 – Ferramentas mais utilizadas na avaliação da aprendizagem segundo os alunos...	104
Gráfico 8 - Os professores e as práticas de autoavaliação como instrumento para a avaliação da aprendizagem	105
Gráfico 9 – Alunos com dificuldades para o acesso a alguma ferramenta ou recurso do AVA (Moodle)	106
Gráfico 10 - Ferramentas do AVA (Moodle) apontadas por alunos com dificuldades de utilização	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de graduação a distância da UFMA	31
Tabela 2 – UAB – Cursos de graduação e pós-graduação oferecidos no estado do Maranhão	32
Tabela 3 – Tarefas do avaliador na avaliação formativa	48
Tabela 4 – Quantidade de sites registrados do Moodle	57
Tabela 5 - Dez primeiros países em número dos sites registrados do Moodle	57
Tabela 6 – Critérios de seleção dos participantes da pesquisa	80
Tabela 7 - Ferramentas mais utilizadas na avaliação segundo os docentes	94
Tabela 8 – Ferramentas do Moodle que os tutores têm dificuldades	103

ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSUN – Conselho Universitário

DED – Diretoria de Educação a Distância

EAD – Educação a Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

HTML – HyperText Markup Language (Linguagem de Marcação de Hipertexto).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFET – Institutos Federais de Educação

IFMA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos)

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

NTI – Núcleo de Tecnologia de Informação

NTIREAD – Informação, Redes e Educação a Distância

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PPP – Plano Político Pedagógico

PROFEBPAR – Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SOMACS – Sociedade Maranhense de Cultura Superior

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade de Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE TABELAS	10
ABREVIATURAS E SIGLAS	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES NAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER	20
2.1 Novas formas de ensinar e aprender na sociedade da informação	22
3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
3.1 A EAD no mundo	25
3.2 A EAD no Brasil	26
3.3 A EAD na UFMA	29
3.3.1 Universidade Aberta do Brasil (UAB)	31
3.4 O curso de Pedagogia a distância da UFMA	33
3.4.1 Polos de Apoio Presencial	34
4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: passado e presente.....	37
4.1 A avaliação formativa	43
4.2 A avaliação na EAD	49
4.2.1 O tutor e a avaliação na EAD	52
5 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)	54
5.1 O AVA Moodle	56
5.2 O AVA Moodle da UFMA	60
5.3 O AVA Moodle e a avaliação formativa: possibilidades de utilização	65
6 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMA	76
6.1 Participantes da Pesquisa	79
6.2 Coleta de Dados	81
6.3 Análise dos resultados	84
6.3.1 O Projeto Político Pedagógico e a avaliação da aprendizagem	85
6.3.2 As entrevistas com professores	88
6.3.3 O tutor e a avaliação da aprendizagem	99
6.3.4 O aluno e a avaliação da aprendizagem	103

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade, onde a busca pela informação e pelo conhecimento tem sido um processo contínuo, o indivíduo precisa atualizar-se constantemente, apropriando-se, cada vez mais, das informações e do conhecimento para inserir-se, tanto pela percepção de que sem eles ficaria excluído socialmente, quanto pelo fato de que com estes não permaneceria no estado de ignorância, no novo contexto informacional, marcado visivelmente pelo uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Esse contexto tem sido denominado por vários autores como “Sociedade da Informação”¹ e trouxe para o centro da vida social a educação e o acesso à informação, exercendo influência direta nas instituições educacionais, em suas diferentes dimensões.

Dessa forma, a Educação a Distância (EAD) passa por um movimento de grande expansão em todo o mundo. Acompanhando essa tendência mundial, no Brasil, também, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam promover cursos de graduação a distância, com o objetivo de atender a essa crescente demanda por formação.

No Maranhão, as IES públicas e particulares também têm acompanhado esse movimento de expansão da EAD, com a criação de cursos de graduação e pós-graduação nessa modalidade. As universidades públicas: a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), seguindo parâmetros nacionais, têm promovido cursos de graduação a distância, objetivando expandir e interiorizar a educação superior, para reduzir desigualdades regionais e propiciar formação inicial e continuada aos profissionais da educação, em especial, a professores da educação básica em exercício nas redes estadual e municipal de ensino que ainda não possuem formação adequada exigida pela LDB (Lei nº 9394/1996) (BRASIL, 1996).

No entanto, sabe-se que não basta reproduzir na EAD as mesmas estruturas da educação presencial (ARAÚJO JÚNIOR e MARQUESI, 2009); (CAETANO, 2005), mas que são necessários a produção e o desenvolvimento de toda uma metodologia e um referencial teórico que forneçam subsídios ao trabalho pedagógico dos profissionais nessa modalidade educacional.

¹ Tema discutido no capítulo 2 – A Sociedade da Informação e as novas formas de ensinar e de aprender.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, algumas pesquisas, como a tese de doutoramento de Joice Lee Otsuka (2006) apontam as concepções de avaliação formativa desenvolvidas, principalmente, por Philippe Perrenoud (1999) e Charles Hadji (2001), como as mais indicadas para serem empreendidas nos cursos de EAD.

De acordo com Polak (2009, p. 153), “é indiscutível a necessidade de que sejam revistos e aperfeiçoados os métodos avaliativos em EAD”. Assim, é de grande relevância o estudo da avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação a distância, uma vez que esse tema abrange uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais da EAD.

E, para tanto, faz-se necessária a análise das ferramentas disponíveis no AVA que possam oferecer suporte à avaliação, uma vez que:

Uma das principais ferramentas de trabalho na EAD é, entre outras, a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como sala de aula virtual para a realização de dissimiles tarefas de ensino-aprendizagem. Entre as principais atividades que realizam professores, tutores e alunos no AVA destaca-se a realização de Fórum, Chat, Questionário, elaboração de Glossário, Diário, Enquete, Wiki, a utilização de outros: box participantes, box correio, box usuários *on-line*, box avisos, box próximos eventos (DOMINGO, 2012, p. 143).

Assim, nesta pesquisa investiga-se a avaliação da aprendizagem realizada no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA e a possibilidade de utilização das ferramentas do AVA Moodle, para a realização da avaliação formativa.

O interesse pela temática da EAD e a avaliação da aprendizagem surgiu da experiência de dez anos como educadora, dos quais os três últimos dedicados à modalidade a distância e à formação de professores, quando vivenciei as dificuldades de professores, tutores e alunos da EAD, no que se refere ao aproveitamento das possibilidades de aprendizagem e avaliação que os AVA potencialmente propiciam à educação a distância. A escolha do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Maranhão, como campo de pesquisa, assim como também do AVA Moodle, deveu-se ao acesso desta pesquisadora durante o período de estágio em Docência do Ensino Superior, realizado com a disciplina a distância Sociologia da Educação I, do curso de graduação em Pedagogia a distância, da referida universidade.

Esta pesquisa parte, então, de um importante questionamento, que considerou como problema deste trabalho: Como desenvolver a avaliação formativa, utilizando as

ferramentas do AVA Moodle, no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Maranhão?

E, ainda: Quais as características da avaliação formativa que podem favorecer a educação a distância? De que modo os professores do curso de Pedagogia a distância da UFMA estão realizando a avaliação da aprendizagem dos alunos? Que ferramentas o Moodle dispõe que podem ser utilizadas na avaliação formativa? E que atividades podem ser realizadas com esses recursos, que favoreçam a avaliação formativa?

Assim, apresenta-se como objeto de estudo desta pesquisa a avaliação formativa e seu desenvolvimento, a partir das ferramentas disponíveis no AVA Moodle, utilizado no curso de Pedagogia a distância da UFMA.

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar a avaliação da aprendizagem realizada no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, sob uma perspectiva formativa, a partir da utilização dos recursos e ferramentas do AVA Moodle.

E, como objetivos específicos: analisar as principais teorias atuais sobre a avaliação da aprendizagem na EAD e avaliação formativa; investigar o modo como os professores do curso de Pedagogia a distância da UFMA estão realizando a avaliação da aprendizagem; verificar junto aos alunos do curso as ferramentas do AVA Moodle, que têm sido empregadas em processos de avaliação da aprendizagem; verificar junto aos tutores qual a sua participação no processo de avaliação da aprendizagem; e, ainda, realizar um levantamento das ferramentas disponíveis no AVA Moodle, que possam ser utilizadas na avaliação formativa.

A pesquisa se assenta na abordagem qualitativa, sendo, quanto ao tipo, exploratória e assumindo a forma do estudo de caso (GIL, 1999).

Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória, habitualmente, envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos. E, ainda, segundo esse autor, “a investigação exploratória pode ser a primeira etapa de uma investigação mais ampla sobre o tema” (GIL, 1999, p. 43).

O restante do texto do trabalho está organizado nos seguintes capítulos e anexos:

O **capítulo 2** realiza uma reflexão sobre a Sociedade da Informação e as transformações nas formas de ensinar e aprender, caracteriza o contexto social em que

ocorrem os fenômenos investigados, como as transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes da larga utilização das TIC.

O **capítulo 3** apresenta as características principais da EAD, bem como uma síntese da sua trajetória histórica no Brasil e no mundo e, ainda, a instauração da EAD na UFMA sob uma perspectiva histórica. Nesse capítulo, se encontram, também, informações iniciais sobre o curso de graduação em Pedagogia a distância, no qual ocorreu a investigação dos fenômenos estudados nesta pesquisa.

O **capítulo 4** apresenta os fundamentos teóricos deste trabalho. São expostos os estudos mais recentes sobre a avaliação da aprendizagem e, principalmente, sobre a avaliação formativa que constitui a base teórica principal desta pesquisa. São apresentados, também, os estudos mais relevantes sobre avaliação na EAD, que oferecem uma visão geral das novas abordagens de avaliação propiciadas pelos AVA.

O **capítulo 5** apresenta, em linhas gerais, as principais características usualmente encontradas nos AVA. Apresenta também, uma análise acerca do AVA Moodle com seu histórico, suas características principais e alguns aspectos teóricos relevantes sobre a sua metodologia. Complementando este capítulo, é apresentada a interface do AVA Moodle da UFMA, que é utilizado por alunos, professores e demais profissionais da educação para o acesso a atividades referentes à realização dos cursos de graduação a distância, bem como um mapeamento das ferramentas disponíveis no AVA Moodle da UFMA, e suas características que favorecem o desenvolvimento da avaliação formativa.

O **capítulo 6** apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, onde são apresentados os pressupostos metodológicos, os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Constam, ainda, deste capítulo, os resultados da análise qualitativa dos dados coletados junto ao curso de Pedagogia a distância da UFMA, com a análise das concepções de avaliação da aprendizagem presentes no Projeto Político Pedagógico do curso; a interpretação das entrevistas aplicadas aos professores para aferir suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e sobre a avaliação formativa; e, ainda, os resultados dos dados obtidos junto a tutores e alunos, sobre os meios em que tem ocorrido a avaliação da aprendizagem no referido curso.

O **capítulo 7** é constituído pelas considerações finais deste estudo, compreendendo uma visão geral dos resultados, bem como as limitações encontradas e possíveis delineamentos para estudos futuros.

Como **Apêndices** são apresentados os documentos utilizados pela pesquisadora para obter a participação dos sujeitos bem como a autorização para realização da investigação no curso de Pedagogia a distância da UFMA. E ainda os instrumentos de coleta de dados, utilizados nesta pesquisa.

2 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES NAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

O termo Sociedade da Informação é utilizado, atualmente, para denominar o conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas, decorrentes da larga utilização das TIC nas sociedades contemporâneas. Para Sorj (2003, p. 35): “A ‘Sociedade da Informação’ é hoje a denominação mais usual para indicar o conjunto de impactos e consequências sociais das novas tecnologias da informação e da comunicação (telemática)”. A origem dessa sociedade interligada em redes (CASTELLS, 2000) está relacionada a uma reestruturação do sistema capitalista que se deu em meados da década de 80 do século XX, tendo como agente norteador a revolução tecnológica, que cumpriu o papel de romper as fronteiras e encurtar distâncias num movimento de flexibilização e descentralização de mercados, provocando uma nova organização social, pois as redes “[...] remodelam a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 2000, p. 21).

Neste novo contexto social, que engloba países das mais diversas características culturais, políticas e sociais, a Internet² tem assumido uma importância cada vez maior, tendo em vista que permite a convergência de duas atividades centrais da vida social: a manipulação do conhecimento e a comunicação. Isto porque as TIC, “ao permitirem a comunicação instantânea entre computadores, em escala mundial, de voz, texto ou imagem, disponibilizam cada vez mais informação a um custo cada vez menor” (SORJ, 2003, p. 36). Em consequência, ocorre a construção de novos espaços sociais, nos quais a Internet se mantém como um mecanismo comunicacional que “[...] não pode ser controlada a partir de nenhum centro e é composta por milhares de redes de computadores autônomos com inúmeras maneiras de conexão” (CASTELLS, 2000, p. 26).

Castells (1999) destaca como base material dessa nova sociedade o “informacionismo”, em que a capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos é o que determina a geração de riqueza e o exercício do poder, tendo a tecnologia da informação como elemento principal. Ou seja, o indivíduo ou uma nação possui mais influência e poder quanto maior for a sua capacidade de acesso e utilização das TIC e da Internet. Para esse autor, o próprio sistema capitalista está sendo remodelado de acordo com os padrões do

² Internet: é uma rede de computadores, comunicados entre si em tempo real, que permite que qualquer informação, em qualquer parte do planeta, esteja quase instantaneamente disponível em qualquer outro lugar (SORJ, 2003, p. 36).

consumo informacional, constituindo o que o mesmo denomina de “capitalismo informacional” (CASTELLS, 1999).

Sendo assim, no quadro do capitalismo mundial, os países de maior influência e poder são os que detêm maior capacidade técnica e científica de produção, acesso e utilização das TIC. E mesmo no interior das sociedades o status social dos indivíduos é fortemente determinado pelo seu nível de domínio da tecnologia e pela sua capacidade de estar frequentemente renovando a sua formação, uma vez que as inovações tecnológicas ocorrem em um ritmo frenético ditado pelo consumo e por investimentos maciços de empresas e governos dos países que se encontram na vanguarda do conhecimento científico em tecnologia.

Esse quadro de consumo leva a uma exaltação das TIC como símbolos de desenvolvimento econômico e social. Por isso, apresenta-se relevante o pensamento de Sorj (2003), quando afirma que “O esquecimento da história social recente do capitalismo tem levado vários autores a um determinismo tecnológico, à glamourização da Internet e a uma visão irrealista das condições sociais dentro das quais a telemática funciona e impacta nas pessoas” (SORJ, 2003, p. 37).

Tal quadro traz à tona um termo que tem sido também muito discutido na academia que é o de “exclusão digital”. Essa forma de exclusão refere-se à desigualdade das condições de acesso aos mais diversos meios de comunicação:

A desigualdade social no campo das comunicações, na sociedade moderna de consumo de massas, não se expressa somente no acesso ao bem material – rádio, telefone, televisão, Internet -, mas também na capacidade do usuário de retirar, a partir de sua capacitação intelectual e profissional, o máximo proveito das potencialidades oferecidas por cada instrumento de comunicação e informação (SORJ, 2003, p. 59).

Ser um excluído digital é, portanto, ou possuir poucas condições de acesso aos meios de comunicação, ou uma vez conseguindo o acesso, não ser capaz de aproveitar as potencialidades de utilização desses recursos. Logo, a exclusão digital é possivelmente um dos maiores desafios para a educação dos dias atuais.

A exclusão digital está fortemente relacionada com as outras formas de desigualdade social, sendo que, em geral, os maiores índices de exclusão digital encontram-se nos setores de menor renda da sociedade (SORJ, 2003).

No Brasil, observando-se os dados recentemente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2012), verifica-se que a exclusão digital está diretamente ligada à exclusão social. Em pesquisa realizada em 2011, esse Instituto constatou que apenas 31% dos domicílios permanentes urbanos tinham, simultaneamente, luz elétrica, computador, acesso à Internet, aparelho de DVD, televisão em cores e máquina de lavar, medidas de conforto da vida moderna. O estudo também descobriu que, dos 69% de domicílios que não possuíam esses itens, simultaneamente, 84,9% não tinham computador e acesso à Internet. O quadro apresenta-se, ainda, mais excludente quando se foca apenas lares com renda média mensal domiciliar per capita de até 1/2 salário mínimo, em que a proporção dos desprovidos de acesso à Internet chega a 92,2% (IBGE, 2012).

Isto implica que apesar do enaltecimento da Internet e das TIC como meios de democratização do conhecimento, é necessário levar em consideração questões importantíssimas como o acesso do indivíduo a esses meios, bem como ao conhecimento, já que o simples acesso não garante que se produza o conhecimento.

2.1 Novas formas de ensinar e aprender na sociedade da informação

Como visto, na sociedade da informação o indivíduo precisa estar constantemente atualizando-se para sentir-se inserido socialmente. Sendo assim, a educação assume um papel central nas discussões sobre inclusão digital e produção de conhecimento nesta nova sociedade, pois o acesso a uma infraestrutura moderna de comunicação não é suficiente para a inserção na sociedade, sendo necessário ter competência para transformar informação em conhecimento (TAKAHASHI, 2000), uma vez que no contexto atual emergem novas necessidades:

Nesse sentido surgem novos padrões de interações sociais, com a formação de comunidades virtuais e interatividade que permite novas possibilidades de comunicação, favorecendo que cada um encontre uma forma pessoal de aprender mais rápido e mais fácil e abundante (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO; LISBÔA, 2009, p. 1766).

Educar, nesse contexto, é, na verdade, ensinar o sujeito a aprender a aprender, ou seja, possibilitar que o mesmo seja capaz de organizar e administrar seu próprio processo de aprendizagem. Em uma realidade em constante mutação e cercada de informação em todos os

sentidos, o indivíduo precisa desenvolver a capacidade de transformar tantas informações em conhecimento, e, para tanto, necessita desenvolver certas competências que, segundo Pozo (2004), possibilitam uma “gestão metacognitiva do conhecimento”:

- Competências para a aquisição de informação;
- Competências para a interpretação da informação;
- Competências para a análise da informação;
- Competências para a compreensão da informação;
- Competências para a comunicação da informação. (POZO, 2004, p. 36).

Por isso, o sistema educativo deve dirigir esforços para a formação dos estudantes dotados de um pensamento flexível, com capacidade de mudança contínua e manejo das estratégias adequadas para a regulação e organização da própria aprendizagem, tendo em vista que a nova realidade não tem mais espaço para as verdades absolutas que tinham a escola formal como guardião e fonte unívoca (POZO, 2004).

Nessa dinâmica social, a educação tem que ser continuada ao longo da vida para que o indivíduo possa acompanhar as mudanças tecnológicas e produzir, de forma autônoma, o conhecimento.

Outro ponto que se apresenta como elemento relevante no processo de redefinição da maneira de ensinar é a formação dos professores para que tenham capacitação tecnológica e pedagógica voltadas ao novo contexto informacional, uma vez que o perfil de professor esperado para atender às necessidades da sociedade atual aproxima-se mais da figura de um provocador do que de um transmissor de conhecimentos (ALTOÉ; BALADELI; BARROS, 2012). Logo, o docente deve ser capaz de desenvolver alternativas metodológicas que acompanhem o ritmo do fluxo de informações a que os seus alunos e ele próprio estão submetidos cotidianamente.

É nesse contexto da sociedade da informação no Brasil, que a EAD aparece como uma modalidade educacional que vem ganhando força³ em um país como o Brasil, onde a demanda por formação cresce vertiginosamente e as vagas presenciais são incapazes de suprir tamanha necessidade.

³ Em 2012, em relação a 2011, houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EAD (CENSO EAD.BR, 2013).

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de educação que tem como característica principal a separação geográfica e(ou) temporal entre aluno e professor (ALVES, 2011) e diferencia-se da educação presencial, tanto pela questão da localização, quanto pelos métodos aplicados no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, essa modalidade de educação tem sido viabilizada, principalmente, através da utilização das TIC e da Internet.

O desenvolvimento atual da EAD coincide com o da sociedade da informação e as necessidades cada vez maiores do mercado de trabalho por mão de obra qualificada, exigindo dos cidadãos sempre uma maior e melhor formação, o que tem feito com que os indivíduos saiam em uma corrida por cursos de capacitação, principalmente, em nível da educação superior (graduação e pós-graduação). Porém, os sistemas de educação superior presencial, com seu quadro de vagas incapaz de absorver a massa de pessoas que anseiam por formação, e as políticas do Estado capitalista no sentido de ampliar cada vez mais os sistemas de ensino com menores gastos (SORJ, 2003) influenciaram de maneira marcante a expansão da EAD, no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, Moraes afirma que:

A educação a distância parece constituir uma tentativa de resposta a determinados desafios e necessidades novas. Um deles é a massificação do ensino superior –, e cada vez mais, a realização desse nível de formação fora da universidade (ou fora dos modelos de universidade de ensino, pesquisa e extensão). Outro desafio é constituído pelas situações vivenciais peculiares de contingentes significativos da população jovem e também dos adultos (os não jovens), que estão além da chamada “faixa etária adequada” de 18 a 24 anos e que demandam o ensino superior que não tiveram. Essa circunstância tem levado alguns a chamar a EAD de ‘universidade de segunda chance’ (MORAES, 2010, p. 22).

Essa modalidade possui, então, características próprias e em relação ao ensino presencial, a EAD redefine noções como o tempo do ensino e da aprendizagem; o local da aprendizagem; o formato do público (turma, classe); o formato dos materiais e procedimentos didáticos; a função do professor; e o papel do aluno diante de sua própria aprendizagem. A EAD requer por parte do estudante a capacidade de autodisciplina e autoinstrução e dos sistemas de ensino um cuidadoso planejamento, divisão estratégica do trabalho, a produção criteriosa de materiais impressos e não impressos, assim como dos mecanismos de interação, avaliação e certificação (MORAES, 2010).

Atividade delicada, difícil e decisiva, a produção dos recursos de suporte ao estudo independente merece consideração especial, requerendo cuidados específicos para a geração de livros didáticos, manuais, guias de estudo e de verificação (testes de autocontrole); home pages, listas de discussão; vídeos, softwares, materiais em CD-ROM, etc (MORAES, 2010, p. 18).

Como visto, o sucesso da EAD depende de uma rigorosa elaboração de planejamentos que devem ser produzidos visando atender a uma diversidade de pessoas com características e necessidades diferenciadas.

3.1 A EAD no mundo

A origem da EAD se encontra nos cursos por correspondência, que tiveram início no final do século XVIII e atingiram seu desenvolvimento no século seguinte. Nesse caso, os cursos aconteciam através do sistema de correios, através do qual os professores enviavam materiais (livros, apostilhas, cartas) para o desenvolvimento de seus cursos (NUNES, 2009).

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, realizaram-se diversas experiências visando à melhoria das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Entre 1920 e 1930, há a introdução de cursos com a utilização do rádio, ferramenta que foi utilizada com objetivos educacionais em vários países, inclusive desde essa época no Brasil (NUNES, 2009). De acordo com Nunes (2009, p.3):

A necessidade de rápida capacitação de recrutas norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial fez aparecerem novos métodos – entre eles se destacam as experiências de Fred Keller (1943) para o ensino da recepção do Código Morse –, que logo foram utilizados, em tempos de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de capacidades laborais nas populações que migram em grande quantidade do campo para as cidades na Europa em reconstrução.

No entanto, foi a partir da década de 1970, com a institucionalização de várias ações que se iniciaram na Europa e se expandiram aos outros continentes, na área da educação secundária e superior, que a EAD teve um grande impulso. Moraes (2010) destaca como principais marcos dessa década na educação superior a distância:

1971 – Começa a funcionar a Open University, em Londres (Inglaterra).

1973 – Começa a funcionar a Universidad Nacional de Educación a Distancia da Espanha, em Madri.

1975 – Transformação da Athabasca University do Canadá em universidade a distância.

1975 – Início da Fernuniversitat, em Hagen (Alemanha).

1977 – Fundação da Universidad Abierta da Venezuela.

1978 – Criação da Uned Costa Rica.

Ainda de acordo com Moraes (2010), a década de 1980 é marcada por outro tipo de salto na história da EAD:

Aí se evidencia a solução de problemas técnicos de acesso, sobretudo com o desenvolvimento acelerado das chamadas tecnologias da informação e da comunicação, da fibra ótica, da tevê a cabo, dos satélites, das redes de computadores – tudo isso passa por uma enorme expansão, popularização e barateamento (MORAES, 2010, p. 30).

Essas inovações que começaram a surgir nos anos 1980 foram fundamentais para o surgimento de uma situação nova, em que professores e alunos da EAD, apesar de estarem em lugares e momentos diferentes, podem estar permanentemente conectados (MORAES, 2010).

3.2 A EAD no Brasil

No Brasil, o primeiro registro oficial da EAD ocorreu em 1904, quando as Escolas Internacionais, unidade de ensino filiada de uma organização norte-americana, lançaram alguns cursos por correspondência voltados para pessoas que estavam em busca de empregos (ALVES, 2009).

Em 1923, a partir de uma iniciativa privada, teve início a EAD via rádio no Brasil. A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro oferecia cursos de “Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia” (ALVES, 2011, p. 87). A partir dos anos 1930, houve uma relativa expansão de Rádios e programas educativos em várias regiões do país, principalmente após a criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Esses programas funcionavam como alternativa de formação, especialmente na educação não formal e tornavam o conhecimento acessível às pessoas que residiam em áreas isoladas ou não tinham condições de cursar o ensino regular no período normal. A EAD via rádio, porém, sofreu um sério abalo com a instauração do regime militar no Brasil a partir de 1964 e a implantação do sistema de censura, o que fez com que

muitos programas fossem extintos. Esse quadro, de acordo com Alves (2009, p. 10), “foi um dos principais causadores de nossa queda no ranking internacional”, pois enquanto o sistema de radiodifusão educativa brasileiro era desmontado, outros países desenvolveram modelos similares.

Em 1939, foi criado o Instituto Monitor e em 1941, o Instituto Universal Brasileiro, que ofereciam cursos profissionalizantes em diversas áreas e que atuam até hoje (ALVES, 2009).

Outro importante meio de comunicação já utilizado por projetos educativos no Brasil foi a televisão, que, ainda hoje, é usada por algumas emissoras com fins educacionais. O primeiro curso de EAD pela televisão foi ao ar em 1961, pela TV Rio. A televisão foi um marco da EAD nos anos 80 no Brasil, especialmente com os tele cursos de primeiro e segundo graus, que foram transmitidos em mais de 40 emissoras. Em 1996, surgiu o Telecurso 2000, um programa educacional a distância, dirigido a jovens e adultos que pretendiam cursar os Ensinos Fundamental e Médio.

No início da década de 1980, a Universidade de Brasília criou os primeiros cursos de extensão a distância, a partir de um convênio assinado com a Open University, da Inglaterra.

Já em 1994, foi implementado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Universidade de Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e com várias prefeituras desse Estado, o primeiro curso de graduação a distância do país: o curso de Pedagogia, que visava a formação dos professores da rede pública que atuavam nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Foi também o primeiro curso de graduação a distância a ser reconhecido pelo MEC, em 22/11/2002. A oferta desse curso fazia parte do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso” que tinha como meta profissionalizar todos os professores dos sistemas estadual e municipal de Educação, no Estado de Mato Grosso, até o ano 2011 (UFMT, ano).

As dimensões brasileiras, as enormes demandas em termos de capacitação da força de trabalho nacional, em especial, dos professores da educação básica e o potencial das novas tecnologias permitiram à EAD consolidar-se em âmbito nacional como uma importante forma de acesso à formação superior.

Atualmente, no Brasil, essa modalidade de educação é fundamentada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), que, em seu Artigo 80, estabeleceu que a EAD poderia ser aplicada a todos os níveis e modalidades de ensino, devendo o seu desenvolvimento ser estimulado pelo poder público. A EAD é, também, regulada pelo Decreto n.º 5.622⁴, de dezembro de 2005, o qual regulamenta o artigo 80 da LDB; pelo Decreto n.º 5.773, de maio de 2006, que estabelece os princípios de regulação, supervisão e avaliação da educação superior; pelo Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera a redação do Decreto n.º 5.622 e estabelece a exigência de polos de apoio presencial para a EAD; e pelo Ministério da Educação (MEC), através de outras normas, que organizam e sistematizam a execução do disposto na legislação vigente.

O Decreto n.º 5.622/2005, em seu artigo 1º, define a EAD 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 tempo diversos (BRASIL, 2005).

Esse Decreto garante, também, que a exigência de requisitos de carga horária e duração dos cursos sejam os mesmos, tanto para programas em EAD, quanto para os presenciais. Além de estabelecer a exigência de encontros presenciais para avaliações, estágios, apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e atividades laboratoriais, caso estejam previstas nos programas dos cursos. Esses documentos normativos da EAD, no Brasil, constituem um conjunto dinâmico de regras que estão frequentemente passando por revisões e reformulações (CHAVES FILHO, 2012)

Outro princípio importante, estabelecido pela atual legislação brasileira, é o da equivalência de diplomas e certificações dos egressos das modalidades presencial e a distância, tendo validade nacional, caso expedidos por instituição autorizada e registrados como prova de formação recebida e base para o exercício profissional.

Como visto, a EAD tem contribuído de forma marcante para democratizar a educação brasileira, porém traz consigo, também, inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados para que possa contribuir para a democratização social do conhecimento, pois assim como toda a educação, encontra-se necessariamente vinculada ao

⁴ O Decreto n.º 5.622/2005 revogou o Decreto n.º 2.494/1998 e o Decreto n.º 2.561/1998.

contexto histórico, político e social em que se realiza, sendo considerada, sempre, como uma prática social de natureza cultural.

No Maranhão, as IES públicas e particulares também têm acompanhado esse movimento de expansão da EAD, com a criação de cursos de graduação e pós-graduação nessa modalidade. As universidades públicas - UEMA, UFMA e IFMA, seguindo parâmetros nacionais, têm promovido cursos de graduação a distância, objetivando expandir e interiorizar a educação superior, para reduzir desigualdades regionais e propiciar formação inicial e continuada aos profissionais da educação, em especial, a professores da educação básica em exercício nas redes estadual e municipal de ensino que ainda não possuem formação adequada exigida pela LDB (BRASIL, 1996).

3.3 A EAD na UFMA

A UFMA possui como sede principal a Cidade Universitária do Campus do Bacanga, localizada na Avenida dos Portugueses, nº 1966, no bairro Bacanga, na cidade de São Luís, Maranhão.

A UFMA possui como missão, segundo dados oficiais, a geração, ampliação, difusão e preservação de ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, além de propor soluções que visem ao desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural, e a melhoria de qualidade de vida do ser humano em geral, e, ainda:

[...] situar-se como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região e na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis (UFMA, 2012, p. 12).

Essa universidade teve origem com a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Arquidiocese de São Luís e da Fundação Paulo Ramos. Com a criação da Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS), em 29 de janeiro de 1956, essa faculdade foi integrada a essa sociedade, que fora criada com a finalidade de promover o desenvolvimento da cultura no Estado e criar uma Universidade Católica. A universidade então criada, fundada pela SOMACS, em 18 de janeiro de 1958 e reconhecida como universidade livre pela União

em 22 de junho de 1961, por meio do Decreto n.º 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, a Escola de Serviço Social e a Faculdade de Ciências Médicas (UFMA, 2012).

No ano de 1966, foi instituída pelo Governo Federal a Fundação Universidade do Maranhão, com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão, e em 14 de novembro de 1972, foi inaugurada a primeira unidade no Campus do Bacanga, o prédio Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, dando início ao processo de transferência de todas as outras unidades para esse campus (UFMA, 2012).

A institucionalização da EAD na Universidade Federal do Maranhão foi iniciada com a *resolução n.º 73* do Conselho Universitário (CONSUN), de 02 de fevereiro de 2004, que criou o Núcleo de Tecnologias da Informação, Redes e Educação a Distância (NTIREAD), constituído pelas sub-unidades: Núcleo de Tecnologia de Informação (NTI) e Núcleo de Tecnologia de Rede e Educação a Distância (NTREAD), mais tarde denominado apenas como Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Sendo que, no ano de 2006, a UFMA foi credenciada para a oferta de Educação Superior na modalidade a distância, através da Portaria n.º 682 do Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, a UFMA oferta cursos de EAD em oito *campi* e 22 polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, atendendo a mais de 140 municípios com cursos de graduação, extensão e pós-graduação (UFMA, 2012).

O NEAD é o setor que gere a modalidade a distância na UFMA, por meio do apoio aos Departamentos durante todo o processo de oferta de cursos. Apresenta um quadro de recursos humanos formado por professores doutores, mestres e especialistas, além de técnicos administrativos e pedagógicos. Sua estrutura organizacional é composta pela Direção e por seis Coordenações, que realizam, de forma integrada, metodologias educacionais, aliadas à inovação tecnológica, alinhando as ações do setor às políticas prioritárias da Universidade e à atual conjuntura política da educação superior no Brasil (NEAD, 2013).

Atualmente, são oferecidos, pela UFMA, dez cursos de graduação na modalidade a distância, divididos entre os ofertados em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), os de convênio com o Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR) e os de convênio com o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), conforme a tabela abaixo (Tabela 1):

CURSO DE GRADUAÇÃO	CONVÊNIO	POLO
Bacharelado em Administração	PNAP	Porto Franco
Bacharelado em Administração	UAB	Porto Franco
Matemática Licenciatura	UAB	Caxias Humberto de Campos Imperatriz Nina Rodrigues Carolina Fortaleza dos Nogueiras Anapurus Bom Jesus das Selvas
Matemática Licenciatura	PAR	Porto Franco Imperatriz Grajaú Santa Inês Codó Timbiras
Química Licenciatura	UAB	Porto Franco
Química Licenciatura	PAR	Porto Franco
Pedagogia Licenciatura	UAB	Humberto de Campos Bom Jesus das Selvas
Ciências Biológicas Licenciatura	UAB	Grajaú Caxias Barra do Corda
Licenciatura em Artes Visuais	PAR	São Luís Pinheiro Imperatriz
Teatro Licenciatura	PAR	São Luís Pinheiro Imperatriz

Tabela 1 – Cursos de graduação a distância da UFMA. Fonte:
http://www.nead.ufma.br/index.php/graduacao#accordion_krzhb_

3.3.1 Universidade Aberta do Brasil – UAB

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo MEC, no ano de 2005. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, cujo objetivo é apoiar a formação de professores com a oferta de vagas a distância de acordo com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. Além desse apoio, a UAB procura atender a chamada demanda social por vagas de nível superior.

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) (UAB, 2013).

No Maranhão, a UAB possui, atualmente, 22 polos de apoio presencial, em cidades do interior do estado, onde são ofertados cursos de graduação e pós-graduação pelas IES – UFMA, IFMA, UEMA e Universidade de Brasília (UNB), conforme tabela abaixo (Tabela 2):

Nome do Curso	Tipo de Curso	IES
Educação Física	Licenciatura	UNB
Letras Português	Licenciatura	UNB
Administração	Bacharelado	UFMA
Administração Pública	Bacharelado	UEMA
Ciências Biológicas	Licenciatura	UFMA
Educação de Jovens e Adultos	Extensão	UEMA
Educação do Campo	Latu Sensu	UEMA
Filosofia	Licenciatura	UEMA
Gênero e Diversidade na Escola	Extensão	UEMA
Gênero e Diversidade na Escola	Extensão	UFMA
Gestão em Saúde	Latu Sensu	UEMA
Gestão Pública	Latu Sensu	UEMA
Gestão Pública Municipal	Latu Sensu	UEMA
Informática	Licenciatura	IFMA
Matemática	Licenciatura	UFMA
Pedagogia	Licenciatura	UEMA
Pedagogia	Licenciatura	UFMA
Química	Licenciatura	IFMA
Química	Licenciatura	UFMA

Tabela 2 – UAB – Cursos de graduação e pós graduação oferecidos no Estado do Maranhão

Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/nordeste.pdf>

3.4 O curso de Pedagogia a distância da UFMA

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia a Distância⁵ em estudo é ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, dos Departamentos de Educação I e II, em parceria com o Núcleo de Educação a Distância – NEAD, dentro da política de expansão do ensino superior e inclusão social, com financiamento do Ministério da Educação, pelo Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB. Esse curso é voltado para a formação de um profissional competente no âmbito de sistemas educacionais, e outros congêneres, de modo especial, no sistema de ensino formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisões, de formulação e concretização de políticas e práticas educativas, que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam a escolarização.

E, precisamente, neste curso, realizou-se esta pesquisa, com o intuito de contribuir para aperfeiçoar o processo de avaliação formativa com o uso do AVA. Dessa forma, apresentam-se, a seguir, as especificidades do mesmo, com o objetivo de caracterizá-lo.

Público Alvo

Professores em exercício nas redes públicas de ensino, sem licenciatura, que estejam exercendo tanto a gestão de sistemas educacionais e escolas, quanto a docência em Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e em disciplinas pedagógicas, classificados em processo seletivo específico. Interessados, em geral, que concluíram o Ensino Médio ou equivalente, após classificação em processo seletivo.

Duração e Carga Horária

O curso tem a duração de 08 (oito) semestres, representando uma carga horária total de 3.675 horas, na modalidade de educação a distância, com 20% de atividades presenciais.

Regime Acadêmico

O regime acadêmico é semestral, sistema de créditos, tendo como condição para a sua conclusão e subsequente colação de grau, a integralização curricular do Curso.

⁵ As informações disponíveis neste tópico foram obtidas junto ao site do NEAD e ao Projeto Político Pedagógico do curso.

Número de vagas por turma

São oferecidas 50 (cinquenta) vagas, com turmas contendo 25 alunos ou conforme a demanda dos municípios.

Processo Seletivo

A seleção dos candidatos ocorre por meio de processo seletivo classificatório específico, executado pela UFMA, através de um processo de vestibular simplificado, composto de provas de português, matemática, redação e uma outra disciplina a ser escolhida pelos professores do Curso e aprovada em Assembleia Departamental.

Diplomação

Ao final do curso, depois de cumpridas todas as exigências legais, o estudante fará jus ao título de Licenciado em Pedagogia, estampado em diploma expedido e registrado pela UFMA.

3.4.1 Polos de Apoio Presencial

Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais mantidas pelos municípios ou governos estaduais para oferecerem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica que possibilitem o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas IES no âmbito do Sistema UAB (UAB, 2013).

O curso de Pedagogia a distância da UFMA possui dois polos de apoio presencial, um no município de Humberto de Campos e o outro no município de Bom Jesus das Selvas. Ambos objetivam o atendimento presencial e apoio tecnológico aos alunos do próprio município e de outros municípios da região.

Humberto de Campos

O município de Humberto de Campos localizado no litoral oriental maranhense apresenta uma área de 2.131,247 Km² e população em torno de 28.459 habitantes (IBGE, 2013). Pertencente a Microrregião Lençóis Maranhense e Mesorregião Norte Maranhense faz limites ao norte com o Oceano Atlântico, ao sul com os municípios de Morros e Belágua, a leste é com o município de Icatú e a oeste com Primeira Cruz.

A base econômica da cidade de Humberto de Campos, historicamente era a atividade da pesca artesanal, cultivo de mandioca e criação de pequenos animais, voltada à subsistência. Porém de acordo com dados do IBGE, atualmente tem havido uma diminuição na influência do grupo de atividades agropecuárias e elevação do grupo de serviços, que tem representado a maior participação no PIB local.

O município é rota de ligação entre São Luís e os Lençóis Maranhenses, além de atrativo cultural pela tradição em festas populares, vinculadas às manifestações folclóricas e religiosas. As mais tradicionais e com potencial atrativo turístico são a Festa do Divino Espírito Santo, Festa de São José e Festa de Nossa Senhora de Santana.

Humberto de Campos conta com uma estrutura espacial formada por zona urbana representada pela Sede e por zona rural que é o restante do município, com 266 povoados.

No município de Humberto de Campos, o polo de apoio presencial é mantido pela Prefeitura Municipal e localiza-se à Rua São Miguel, S/N, no bairro Bacabeira.

Bom Jesus das Selvas

O município de Bom Jesus das Selvas localiza-se a 465 km de São Luís, capital do Estado, e situa-se à margem direita do Rio Pindaré. Limita-se ao norte com o município de Bom Jardim, ao sul com o município de Amarante do Maranhão, ao leste com o município de Buriticupu e ao oeste com o município de Açailândia. Esse município apresenta uma área de 2.679,098 Km² e população em torno de 26.189 habitantes (IBGE, 2013).

Bom Jesus das Selvas surgiu com a construção da Rodovia Federal BR-222, quando trabalhadores da empreiteira encarregada da obra foram instalados em um acampamento em área pertencente ao município de Santa Luzia, em 1968. Durante um período de paralização da obra, os trabalhadores passaram a cultivar lavouras de subsistência e acabaram fixando-se no lugar.

Em 1970, com a retomada da obra e a política de reforma agrária executada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), juntaram-se ao grupo de trabalhadores do início, migrantes de várias partes do Nordeste, que foram assentados em lotes rurais pelo Governo Federal ainda na década de 1970.

A cidade desenvolveu-se a partir dos anos 1990. Com a perfuração de poços artesianos e a chegada da energia elétrica, ganhou áreas residenciais, capela, escola e pontos de comércio. Bom Jesus das Selvas emancipou-se de Santa Luzia em 1994.

Elevado à categoria de município com a denominação de Bom Jesus das Selvas, pela lei estadual 6.166/1994, desmembrado de Santa Luzia. Em divisão territorial datada de 15 de julho de 1997, o município foi constituído do distrito sede, possuindo ainda 92 povoados.

Em Bom Jesus das Selvas, o polo de apoio presencial também é mantido pela Prefeitura Municipal e localiza-se à Rua Barreirinhas, S/N, Centro.

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: passado e presente

Entre as concepções mais tradicionais sobre a educação escolar está a de que a avaliação da aprendizagem refere-se à prática de classificar o aluno de acordo com o seu desempenho, por meio da aplicação de instrumentos avaliativos. Segundo Perrenoud (1999), em virtude dessa concepção: “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999, p.11), em que a excelência é encarnada pelo professor e pelos melhores alunos, em função de que, durante muito tempo, avaliar foi sinônimo de aplicar provas, atribuir notas, classificações, aprovações ou reprovações.

Isto porque, historicamente, a avaliação tem se configurado como um mecanismo de controle social, enfatizando e reproduzindo relações de poder que levam à exclusão de uma grande parcela dos sujeitos. A tradição dos exames escolares, como conhecemos, atualmente, teve início nos séculos XVI e XVII, por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos padres jesuítas em suas missões, e pelo bispo protestante John Arnós Comênio, sendo que, tanto o método jesuíta como o de Comênio, associavam a avaliação ao medo, ao poder e à seletividade social (LUCKESI, 2006).

Com o advento da sociedade burguesa e seus processos econômicos, sociais e políticos, essa pedagogia tradicional foi expandida e cristalizada, tendo seus mecanismos de controle aperfeiçoados, principalmente os que se referem à “seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos” (LUCKESI, 2006, p. 23).

Foi também nesse período que surgiu na Europa uma ciência chamada Docimologia, que deriva da palavra “nota” em grego, e que realizava uma crítica aos métodos tradicionais utilizados nos exames e concursos, possuindo duas vertentes: a clássica, também chamada de negativista; e a experimental, ou positivista. A Docimologia clássica tinha como objetivo principal o aperfeiçoamento de técnicas e a elaboração de instrumentos de avaliação. Já a positivista via na avaliação um modo de medir e padronizar o comportamento, analisando a reação dos aplicadores e a discrepância entre a situação proposta nos exames e os critérios dos aplicadores (DEPRESBITERIS, 1989).

A partir das primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos e Inglaterra, surgiu a preocupação em associar o processo socioeconômico aos valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação, o que gerou a necessidade de um sistema de controle de todas as atividades diretamente ligadas à educação, possibilitando, a partir de um trabalho pioneiro de E. Thorndike e K. Pearson e seus colaboradores, o desenvolvimento da

pesquisa, da avaliação educacional e da tecnologia dos instrumentos e medidas, bem como das técnicas de análise quantitativa (VIANNA, 2000). Nessa fase, ainda predominava a ideia de avaliação enquanto medida, associada fundamentalmente à aplicação de testes, reiterando um caráter instrumental ao processo avaliativo. Nessa perspectiva, cabia à avaliação coletar os dados sobre a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de classificá-los, a partir dos seus desempenhos, demonstrados através dos escores obtidos com a aplicação de testes de medição.

A partir dos estudos de Ralph Tyler, pode-se encontrar uma exceção aos testes padronizados referenciados às normas (VIANNA, 2000). Tyler, sob influência de Dewey, buscou questionar a eficácia da escola tradicional. Seu estudo experimental vai mostrar uma “nova concepção de avaliação educacional, que consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que realmente foram alcançados” (VIANNA, 2000, p.49).

O conceito de avaliação passou a ser associado à verificação de objetivos de um programa educacional. O modelo de Tyler visava modificar padrões de comportamento, enfatizando, para tanto, a necessidade de o currículo ser construído com base na especificação das habilidades desejáveis, expressas em objetivos a serem alcançados (VIANNA, 2000). Nessa abordagem há uma semelhança ao processo de produção industrial, uma vez que preconiza o total controle do planejamento curricular, baseando-se nos conteúdos e não nos alunos, devendo o currículo corresponder às aspirações da sociedade, refletir seu sistema de crenças e valores, em um modelo educacional reprodutivista. Apresenta a ideia de eficiência, conceito até então utilizado nas indústrias, cabendo à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência, em seus processos pedagógicos e administrativos, como instituição responsável pela promoção da educação, em consonância com a realidade social.

Os estudos de Tyler tiveram grande influência na educação norte-americana, o que repercutiu também no Brasil. E até o final da década de cinquenta do século passado, a avaliação permaneceu fundamentada em Tyler, dentro de uma perspectiva positivista, de extensão do modelo fabril para a educação, e a característica que de imediato se evidencia é a de que “a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’”(LUCKESI, 2006, p.17).

Isto porque, nessa perspectiva, a avaliação na escola assume prioritariamente o caráter de classificação e promoção, em função da resolução de provas, testes, e outros

instrumentos para que se possa “medir” a capacidade de cada aluno, e em função desta, classificar os sujeitos em mais, ou menos capazes, nas suas trajetórias escolares, e, conseqüentemente, nas suas trajetórias sociais. Essa prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação, reduzindo um processo complexo e multifacetado, a um padrão estático e definidamente determinado.

Porém, de acordo com Vianna (2000), a partir dos anos 1960, a avaliação tornou-se mais complexa, passando a focar as decisões a serem tomadas, sob influência de estudiosos como Cronbach, Stake, Scriven.

Para Cronbach, a avaliação tem por finalidade fazer não apenas um julgamento final, mas oferecer meios para o aprimoramento de currículos. O autor destaca aspectos de extrema importância para a avaliação, tais como: a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional (VIANNA, 2000).

Vianna (2000) destaca que, embora Cronbach não tenha objetivado a criação de um modelo para a realização de avaliações, suas ideias tiveram grande impacto na década de 1960 e, na época, influenciaram os trabalhos de dois autores fundamentais para a área de avaliação educacional: Stake e Scriven.

De acordo com Depresbiteries (1989), no modelo de Stake, a avaliação é um processo de descrever programas educacionais, através de investigação formal. Esse autor defende a ideia de avaliação responsiva, mais voltada para as atividades do programa e menos para seus objetivos. Assim, os programas educacionais podem ser julgados a partir de padrões absolutos e relativos. Absolutos, quando o programa educacional é avaliado segundo os objetivos que pretende alcançar. Relativos, quando comparados com programas semelhantes. Para Scriven, a avaliação tem como finalidade apreciar o valor ou julgar, daí a importância que atribui ao julgamento de valor ou mérito. As funções da avaliação são de duas ordens: formativa (que se realiza no decorrer do processo com intervenções imediatas) e a somativa (realizada somente ao final do processo), e ambos com papéis e funções distintas. A avaliação formativa consiste em fornecer as informações sobre o valor final de um programa institucional (DEPRESBITERIES, 1989).

Atualmente, muitos teóricos têm se dedicado à formação de novas concepções sobre avaliação em educação e sobre avaliação da aprendizagem, transformando profundamente os conceitos e as formas de se avaliar.

Libâneo define avaliação como:

[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 2002, p. 196).

Para Luckesi, a avaliação da aprendizagem “não se dá, nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2006, p. 28). Segundo esse autor “a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento” (LUCKESI 2006, p. 32), pois deve servir como um instrumento dialético do avanço, indicando os novos rumos a serem seguidos no processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2006). O diagnóstico realizado através da avaliação deverá servir para incluir o educando e não para a exclusão ou classificação:

A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão [...] Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento (LUCKESI, 2006, p. 174).

No mesmo sentido, para Silvestre e Zilberstein (2005), trata-se de um processo regulador na direção do ensino e aprendizagem, que tem a participação de professores e alunos. Nesse processo observa-se o cumprimento (ou não) dos objetivos propostos e a direção didática do ensino e aprendizagem, em seus momentos de orientação e execução (SIVESTRE; ZILBERSTEIN, 2005). Esses autores, também ressaltam a avaliação na sua função diagnóstica, porém vão além ao proporem um diagnóstico integral do aluno, de forma que não se procure chegar apenas a um “diagnóstico de resultado-produto”, mas a um “diagnóstico processo”, com o prognóstico da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ⁶ e não apenas do que o aluno já aprendeu, mas do que esse aluno ainda está em processo de aprendizagem (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2005).

⁶ Conceito desenvolvido por VIGOTSKY, 2002

Diagnosticar la ZDP (Vigotski, 1966) permite diseñar la influencia educativa a partir de la evolución del alumno, conocer lo interno de su desarrollo y no sólo las manifestaciones externas, lo que conlleva a que se pueda en el currículo, planificar y diseñar el trabajo de las asignaturas docentes, a partir de lo que el estudiante podrá llegar a hacer por sí solo, teniendo en cuenta primeramente la ‘ayuda de los otros’ (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2005, p. 268).

É necessário diagnosticar para possibilitar um ensino que conheça as diferenças, não com o objetivo de rotular os alunos ou de classificá-los, mas para empreender um ensino diferenciado, que estimule as diferenças individuais e que permita aos docentes a identificação das variáveis que influenciam na aprendizagem de seus alunos (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2005).

Esses estudos apontam para uma concepção de avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o processo de aprendizagem. Essa proposta de avaliação qualitativa surgiu a partir da necessidade de superação das premissas epistemológicas de quantificação até então vigentes. Como afirma Pedro Demo:

[...] a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (DEMO, 2005, p. 108).

Esse autor defende uma concepção de avaliação pautada nos princípios democráticos e baseada na educação para transformação das relações de desigualdade social, sendo definida como uma estratégia permanente que sustenta a aprendizagem do aluno, não somente no aspecto formal, mas também político, baseando-se em diagnósticos constantes e intervenções educativas (DEMO, 2005).

Para Demo, o processo avaliativo deve considerar, além dos rigores formais, os direitos do avaliado de ter clareza dos critérios da avaliação. Assim, a avaliação da aprendizagem deve assumir uma função norteadora, tendo como objetivo possibilitar ao aluno tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades, para continuar avançando na construção do conhecimento (DEMO, 2005). Ainda segundo Demo:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1999, p.01).

Ou seja, avaliar não é um ato isolado no processo de ensino e aprendizagem, mas parte de uma reflexão e do planejamento para atingir objetivos. Daí o entendimento de que o ato avaliativo articula-se ao processo educativo mais geral, e, ainda, que assume funções sociais e políticas.

No mesmo sentido, Jussara Hoffmann articula a avaliação à reflexão e à ação:

Avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1991, p. 18-19).

Assim, avaliar a aprendizagem é, fundamentalmente, acompanhar o desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento e, para tanto, o professor precisa caminhar junto com o educando durante todo o percurso da aprendizagem, em um processo no qual o próprio educador também aprende.

Nesse contexto, a autoavaliação deve ser, igualmente, explorada visando desenvolver no aluno o hábito de refletir e agir conscientemente sobre a sua trajetória de aprendizagem.

Sendo que um processo de autoavaliação, para Hoffmann (2005), só tem significado enquanto tomada de consciência individual do educando sobre suas aprendizagens, como aspecto essencial ao seu desenvolvimento. Pensando e escrevendo sobre suas estratégias de aprendizagem, o aluno objetiva tais estratégias, alargando o campo de sua consciência. Este processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula, conforme Hoffmann (2005), pelo exercício do aluno de “pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los, enriquecê-los” (HOFFMANN, 2005, p. 53). Já que, para essa autora, um processo contínuo de autoavaliação está no centro da relação entre professores e alunos. “Ambos desenvolvem processos reflexivos no sentido de buscar a melhor forma de prosseguir” (HOFFMANN, 2005, p. 54).

Essas concepções, que definem a avaliação como parte de um processo de reflexão-ação-reflexão, apontam para o desenvolvimento da noção de que a avaliação da aprendizagem, muito mais do que estar a serviço da quantificação ou mensuração dos resultados do ensino, serve para a regulação de todo o processo de ensino e aprendizagem, constituindo o que vários teóricos têm denominado de “avaliação formativa”.

4.1 A avaliação formativa

Scriven foi o precursor na utilização do termo “avaliação formativa”, através da publicação de um artigo em 1967 que versava sobre a avaliação de meios de ensino. Os papéis ou funções que Scriven introduz, através dos conceitos de avaliação formativa e somativa, referem-se às maneiras como as respostas são usadas. Ao diferenciá-las, mostra que a avaliação formativa ocorre durante o desenvolvimento da atividade educacional para promover aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. As ideias sobre avaliação formativa apresentadas por Scriven influenciaram, significativamente, as gerações posteriores de estudiosos do campo da avaliação.

Perrenoud (1999) destaca que o surgimento da avaliação formativa está associado às ideias de Bloom em 1960 com a pedagogia do domínio, que defendia, no nível de escolarização obrigatória, que todos podiam aprender, o que gerou, assim, a possibilidade de tornar a avaliação regulação das intervenções e das situações didáticas.

Autores como Philippe Perrenoud (1999) e Charles Hadji (2001) têm se dedicado ao aprofundamento do desenvolvimento da concepção de “avaliação formativa”, voltada para o conhecimento mais aprofundado de cada aluno e, por consequência, para a melhoria da aprendizagem. A proposta metodológica dessa forma de avaliar fundamenta-se em base epistemológica construtivista e em princípios pedagógicos relacionais, pois não atribui apenas função classificatória à avaliação.

Perrenoud (1999, p. 103) considera que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Segundo Hadji (2001, p. 21), “a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste”.

A avaliação formativa pode ser compreendida como prática de avaliação contínua, com pretensão de melhorar as aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999). Essa concepção demonstra uma perspectiva de acompanhamento contínuo ao aluno, não devendo ser confundida com treinamentos e exames aplicados repetidas vezes durante um curso, pois, como afirma Perrenoud:

Nem toda avaliação contínua pretende ser formativa. Em uma classe comum, muitas intervenções do professor, baseadas em uma apreciação realista da situação, não têm como objetivo principal contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens [...] (PERRENOUD, 1999, p. 80).

Assim, a avaliação formativa refere-se à “regulação direta dos processos de aprendizagem, que passa por uma intervenção nos funcionamentos intelectuais do aluno centrado em uma tarefa” (PERRENOUD, 1999, p. 80). E por “regulação dos processos de aprendizagem”, Philippe Perrenoud entende como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (PERRENOUD, 1999, p. 90). Portanto, toda regulação se refere a um “estado almejado”, ou seja, a se saber de forma clara e consciente aonde se deseja chegar no processo de aprendizagem. E, ainda, essa regulação seria intencional e teria como objetivo “determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Dessa forma, nesse tipo de avaliação, o aluno tem conhecimento dos objetivos do ensino e da trajetória que deve percorrer em sua aprendizagem. É continuamente informado sobre seus erros e acertos e sente-se estimulado a um estudo sistemático. E o professor tem a oportunidade de identificar possíveis deficiências na forma de ensinar e de realizar modificações (regulações) no seu planejamento e prática didática, visando aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (1999), baseado em trabalho de Allal (1988a Apud PERRENOUD, 1999) ⁷, explora três modalidades de regulações da aprendizagem: regulações retroativas, regulações interativas e regulações “proativas”. Para o autor, essas modalidades não ocorrem

⁷ ALLAL, L. (1988a) Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative, in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir) Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 39-56. (Apud PERRENOUD, 1999).

de maneira estanque, mas sim de forma relacional, pois aparecem associadas, combinadas, interligadas.

- As regulações retroativas, que sobrevivem ao termo de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual;
- As regulações interativas, que sobrevivem ao longo de todo o processo de aprendizagem;
- As regulações “proativas”, que sobrevivem no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática nova (PERRENOUD, 1999, p. 106).

A regulação retroativa, por acontecer ao final de uma sequência de aprendizagem, pode tomar a forma de uma “remediação”, na qual o professor realiza intervenções, buscando processos de aprendizagens anteriores aos que estão em realização, encontrando as reais defasagens, porém, segundo o autor, essa não é a única possibilidade, pois “intervir *a posteriori* não significa *ipso facto*: refazer imediatamente o mesmo caminho em melhores condições” (PERRENOUD, 1999, p. 106).

A regulação proativa acontece como elemento que antecede os procedimentos que estimularão a aprendizagem. É um período de investigação sobre o contexto dos alunos, as aprendizagens já solidificadas, quais os interesses do grupo de discentes, quais os recursos disponíveis e quais as possíveis dificuldades. Trata-se do “ajustamento das tarefas e das situações à diversidade dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 107) e encontra-se “nos limites da avaliação formativa” (PERRENOUD, 1999, p. 106).

A regulação interativa é a que verdadeiramente ocorre na avaliação formativa, uma vez que é fruto de uma comunicação contínua entre professores e alunos, permitindo ao professor compreender como os processos de aprendizagens estão ocorrendo e ao aluno, a conscientizar-se de seu processo de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Os principais teóricos da avaliação formativa (PERRENOUD, 1999) (HADJI, 2001) consideram o aluno como autor de sua própria aprendizagem e que, ao longo do processo de aprendizagem, esse aluno vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, buscam compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação da aprendizagem se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

A avaliação formativa é analisada por Hadji (2001), como uma avaliação “informativa” e “reguladora”, e justifica-se pelo fato de que, ao oferecer informação aos professores e alunos, permite que estes regulem suas ações. Assim, o professor faz regulações no âmbito do desenvolvimento das ações pedagógicas e o aluno conscientiza-se de suas dificuldades e busca conhecer e corrigir seus erros. Para esse autor, na concepção formativa a avaliação situa-se no centro da ação de formação e tem a função de contribuir para uma boa regulação da atividade de formação, e observa que “é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a formatividade de uma avaliação [...]” (HADJI, 2001, p. 19).

No entanto, Perrenoud lembra que nem sempre é possível a realização de uma regulação eficaz das aprendizagens, e elenca o que em sua concepção seriam os principais obstáculos que poderiam comprometer a efetividade desse processo (PERRENOUD, 1999, p. 81):

- quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivado, formado e instrumentado que seja;
- rapidez, segurança, coerência, imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e da decisão;
- coerência, continuidade, adequação das intervenções que ele espera serem reguladoras;
- assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações, questões e sugestões que recebem.

Porém, mesmo com todos esses potenciais obstáculos, a intuição, a imaginação, o espírito inventivo e criativo do ser humano, enfim, sua subjetividade e capacidade de “gerir a complexidade cognitiva e afetiva” fazem com que ele seja capaz de empreender a avaliação formativa, pois “o principal instrumento de toda avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno” (PERRENOUD, 1999, p. 81).

Assim como em Perrenoud (1999), na obra de Hadji, a autorregulação é indicada como uma importante estratégia e/ou meta da avaliação formativa. A autorregulação torna-se a chave do sistema, “peça mestra de todo o dispositivo pedagógico” (HADJI, 2001, p. 68). Mas está claro que a força do dispositivo é ser pedagógico. É a preocupação de facilitar as aprendizagens que lhe dá sentido e coerência. É o primado da autorregulação que faz a avaliação um instrumento de formação. O essencial é auxiliar o aluno a construir para si “um bom sistema interno de orientação” (HADJI, 2001, p. 68).

O autor destaca que a avaliação formativa precisa ocorrer durante o processo pedagógico e não somente de forma cumulativa, ao final dos períodos em que este se

organiza, visando apenas uma certificação. Não que a certificação não seja importante, ou seja, desprezível, mas não pode ser apenas cumulativa/quantitativa e a única meta da educação.

No mesmo sentido, Hadji (2001) sintetiza os fatores necessários para a realização de uma avaliação mais formativa em quatro grandes condições a serem seguidas pelo professor:

- Condição 1: ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem (tanto o aluno como o professor);
- Condição 2: recusar limitar-se a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas;
- Condição 3: tornar os dispositivos transparentes;
- Condição 4: desconfiar dos entusiasmos e dos abusos de poder (HADJI, 2001, p. 75).

Nessa mesma obra, Charles Hadji apresenta quatro grandes tarefas que o avaliador deve concretamente realizar para favorecer processos de avaliação mais formativos (HADJI, 2001):

1. Desencadear – comportamentos a serem observados/interpretados;
2. Observar e interpretar – esses comportamentos;
3. Comunicar – os resultados de sua análise e sua apreciação final;
4. Remediar – as dificuldades analisadas.

Otsuka (2006, p. 13) apresenta um resumo dos objetivos de cada uma dessas tarefas que o avaliador precisa realizar no decorrer de uma avaliação formativa, conforme a tabela a seguir (Tabela 3):

Tarefa	Objetivos
Desencadear	“Desencadear comportamentos a observar/interpretar” Determinar as questões que devem ser respondidas por meio da avaliação (O que se deseja observar? Quais os objetivos?) Determinar as decisões que podem ser tomadas após a avaliação; Estabelecer espaços de observação; Escolher os instrumentos de coleta de dados, considerando a sua pertinência e significância (Hadji 1999, p.77-94).
Observar/ Interpretar (analisar)	“Observar/interpretar os comportamentos desencadeados” Coletar observáveis; Inferir a presença ou ausência do objeto visado; Analisar os erros (Hadji 1999, p.95-107).
Comunicar	“Comunicar os resultados de sua análise e sua apreciação final” Verificar se a mensagem é suficientemente explícita; Verificar se o código escolhido (nota cifrada, apreciação) é plenamente acessível ao aluno receptor; Estabelecer possibilidades de feedback para estar certo de que a mensagem foi compreendida (Barlow 1992 apud Hadji 1999).
Remediar	“Remediar as dificuldades analisadas” Segundo Hadji [p. 121], Remediar é “Ajustar a ação, apoiando-se no feedback”.

Tabela 3 – Tarefas do avaliador na avaliação formativa – Fonte: (OTSUKA, 2006, p. 13).

Para Hadji, não se pode falar que fazer avaliação formativa é fácil, já que “devido ao que compreendemos da atividade de avaliação, torná-la formativa exigirá muita lucidez, inventividade e tenacidade” (HADJI, 2001, p. 131). Ainda segundo o autor, será preciso superar obstáculos “objetivos”, tais como a existência de representações inibidoras, a relativa pobreza dos saberes disponíveis sobre os objetos de aprendizagem/avaliação, ou a inércia dos atores que, por preguiça ou por medo, não ousam assumir o risco de experimentar, mudar, inventar (HADJI, 2001).

É dentro dessa perspectiva das condições e tarefas elencadas por Hadji e das concepções de avaliação formativa apresentadas até aqui, bem como das de avaliação em EAD, que serão apresentadas, em seguida, que está fundamentada a análise presente neste trabalho acerca da avaliação a ser empreendida na educação superior à distância, utilizando as ferramentas disponíveis no AVA Moodle.

4.2 A avaliação em EAD

Com o avanço das discussões sobre qualidade em EAD, a avaliação da aprendizagem tem estado em pauta nas discussões teóricas atuais (PRATA, 2003; OTSUKA, 2006; POLAK, 2009). Já é um consenso entre esses teóricos de que para o alcance dessa qualidade, não basta a utilização da mediação tecnológica e de AVA, com uso das mesmas práticas educacionais da escola presencial tradicional, ainda mais que a própria escola presencial tem repensado seus métodos didáticos e incorporado as TIC como meios de ensino e aprendizagem. Porém, como em educação, as mudanças são lentas, e acaba-se por correr o risco de reproduzir no AVA o mesmo ambiente da sala de aula presencial.

Para Polak (2009, p. 157), são “necessárias propostas inovadoras de avaliação que contemplem os aspectos formais e informais no processo, a fim de assegurar uma avaliação integral”. Assim, algumas pesquisas mais recentes já apontam para uma nova concepção da avaliação da aprendizagem nos cursos a distância. É o caso de Prata, quando assinala que:

A avaliação para o aluno no ambiente a distância é mais significativa do que a avaliação no ensino presencial. A maior autonomia que o ambiente oferece ao estudante requer feedback de seu desempenho no curso, possibilitando, desta forma, um autocontrole do conteúdo assimilado e a ser contraído (PRATA, 2003, p.2)

De acordo com Prata, a avaliação da aprendizagem tem passado por uma fase de transformação sob o ponto de vista pedagógico com prevalência para a avaliação formativa. Para esse autor, “este tipo de avaliação é fundamental no ensino a distância, visto que os alunos, neste ambiente, necessitam ter uma certa autonomia para condução de seus estudos” (PRATA, 2003, p. 3).

Na EAD, assim como na educação presencial, a avaliação precisa fazer parte de um planejamento bem elaborado centrado no aluno e com objetivos propostos ao desenvolvimento autônomo da aprendizagem, e deve ser realizada no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, através do acompanhamento sistemático e contínuo do educando. Porém, na EAD mostra-se, ainda, mais imperiosa a necessidade de o professor acompanhar o passo a passo do aluno na construção do seu saber e da sua aprendizagem.

De acordo com Kátia Alonso (2002), a avaliação da aprendizagem na EAD deve levar em conta os variados meios em que ocorre a aprendizagem, sem, contudo, modificar as

bases epistêmicas do processo de ensino e aprendizagem. Para essa autora, o que deve haver é a inclusão no processo avaliativo dos elementos que caracterizam essa modalidade educativa, como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica, entre outros (ALONSO, 2002).

Segundo Polak (2009), na EAD, a estrutura conceitual da avaliação da aprendizagem não se modifica, porém as circunstâncias é que são alteradas: “o momento – *quando* avaliar; as funções – *por que* avaliar; os conteúdos – *o que* avaliar; os procedimentos e as ferramentas – *como* avaliar; os agentes – *quem* avalia” (POLAK, 2009, p. 154). Ou seja, os pressupostos teóricos do avaliador (professor/tutor) não precisam ser modificados para a avaliação na EAD, mas a forma e os meios em que a avaliação ocorrerá devem ser adaptados às características dessa modalidade educativa. Isso porque, na EAD, a avaliação objetiva não apenas a orientação do aluno, mas também do sistema educativo (ARREDONDO Apud POLAK, 2009)⁸.

Na concepção de Polak (2009), a avaliação na EAD deve ser um instrumento de apoio e motivação contínua no processo de construção do conhecimento:

A avaliação formativa em EAD é processual, contínua e on-line, e possibilita a identificação do aluno com aquilo que faz, com o que busca nos ambientes virtuais de aprendizagem individualmente ou em grupo, permitindo também o seu acompanhamento no ambiente virtual de aprendizagem (POLAK, 2009, p. 154).

De acordo com Arredondo (2002, p. 1, Apud POLAK, 2009, p. 154): “A intencionalidade dessa avaliação é proporcionar informação e comunicação para que se possa monitorar, apoiar e aperfeiçoar a aprendizagem do aluno, o que exige muito mais um acompanhamento formativo do que o controle e a classificação dos resultados”.

Assim, a avaliação formativa em EAD pode ser concebida como um sistema que seja regulador no sentido de diagnóstico, de permitir a redefinição de metodologias e tomadas de decisões pelo professor. Deve considerar toda a trajetória do aluno no decorrer da disciplina, incluindo acessos, leituras, socializações, participações nos momentos presenciais, e, quando necessárias, provas. Tem que considerar meios que desenvolvam nos estudantes a autonomia no processo de aprendizagem e considerar a potencialidade da utilização de práticas de autoavaliação por parte dos alunos.

⁸ ARREDONDO, S.CASTILO, X. Compromissos de la evaluación Educativa. Madrid: Pearson Education, S.A, 2002

Para que a avaliação na EAD seja formativa, ela deve vir atrelada a *feedbacks* frequentes, capazes de informar e monitorar o aluno ao longo de seu percurso educacional.

Esse modelo educacional preconiza a avaliação processual, o monitoramento do desempenho acadêmico acompanhado por feedback contínuo, quando a preocupação do professor é orientar o processo de aprendizagem, como um parceiro, interagindo e facilitando o processo de troca e de crescimento (POLAK, 2009, p. 153).

Polak (2009) ressalta a importância do *feedback* como apoio para o desenvolvimento do aluno, ao possibilitar o estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, haja vista que o papel do professor na EAD passa a ser muito mais o de um orientador do que o de detentor do saber.

Nesse sentido, na EAD, o planejamento e a avaliação assumem contornos e características próprias, que devem estar ligados às potencialidades que os recursos tecnológicos oferecem a essa modalidade de educação e à promoção da autonomia do aluno.

De acordo com o autor Reinaldo Portal Domingo, o momento do planejamento é de suma importância, uma vez que ali será pensado e organizado o “passo a passo” da avaliação, assim como todo o processo de ensino e aprendizagem:

De grande importância nesta tarefa de organizar a avaliação tem o processo de Planejamento do professor, já que nesse momento deverá pensar e elaborar passo a passo os momentos de realização das ações docentes durante todo o desenvolvimento da aula ou sistema de aulas (DOMINGO, 2012, p. 143).

As características da EAD que se apresentam como vantagens em relação à educação presencial devem ser levadas em conta no momento do planejamento, principalmente a flexibilidade de horários e a comunicação direta entre os alunos e destes com professores e tutores, através dos meios digitais. Assim, a avaliação poderá acompanhar todo o processo desenvolvido e não apenas o produto final, através de estratégias e atividades problematizadoras que permitam ao aluno passar por fases de construção/reconstrução do conhecimento, sendo protagonista de sua própria aprendizagem.

Assim, já no planejamento, o professor deverá especificar quais recursos e ferramentas do AVA irá utilizar, bem como a metodologia de utilização e a avaliação em cada unidade de estudo (DOMINGO, 2012).

Caberá, então, ao professor da EAD a construção de um planejamento voltado ao aproveitamento das principais ferramentas do AVA e do dinamismo de suas características, de forma a possibilitar aos seus alunos a construção de uma aprendizagem autônoma, incluindo a autorreflexão e autoavaliação, mas que seja também voltada à comunicação, interação e colaboração.

4.2.1 O tutor e a avaliação na EAD

Até aqui, as reflexões que foram realizadas em relação à avaliação na EAD, levaram em consideração o papel relativo ao professor titular da disciplina na graduação a distância, aquele que planeja o desenvolvimento da disciplina, elabora os materiais, interage com os alunos, e detém o “poder” de se pronunciar de forma quantitativa sobre os resultados da avaliação. Porém, no cenário dos cursos a distância, existe outra figura de importância crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, que se relaciona com os alunos diariamente, exercendo um papel de mediador destes com o AVA, com o conteúdo da disciplina e, muitas vezes, com o próprio professor titular: o tutor.

[...] no sistema de EAD, o tutor tem um papel fundamental, pois é por intermédio dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e a consecução dos objetivos propostos. Cada instituição que desenvolve este processo de educação busca construir seu modelo tutorial visando ao atendimento das especificidades locais regionais, incorporando nos programas e cursos, como complemento às novas tecnologias (MARTINS, 2003).

A importância da tutoria nos cursos a distância tem sido contemplada por vários autores, que destacam o seu papel como fundamental no acompanhamento e direcionamento do aluno na construção do seu conhecimento. Segundo Domingo (2012), uma boa relação entre o professor que planeja a disciplina e o tutor que orienta os alunos é a chave para o sucesso do trabalho educativo na EAD: “[...] é o tutor quem acompanha de perto o desenvolvimento das tarefas e atividades do curso, é a relação professor-tutor, quem garante um processo de ensino-aprendizagem eficiente” (DOMINGO, 2012, p. 143).

Ora, levando-se em conta que é este profissional que mais interage com os alunos durante o decorrer da disciplina, e que, portanto, acompanha mais de perto o passo a passo da construção do seu conhecimento, o tutor assume uma posição de grande relevância para a

realização da avaliação formativa na EAD. Por isso, é imprescindível que o mesmo esteja envolvido no planejamento e tenha consciência da importância do seu trabalho. “Dessa maneira, o professor tutor procurará garantir o aprendizado do aluno e a construção de seu conhecimento de maneira integrada e participativa. (...) é o agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno, durante todo o processo” (BENTES, 2009, p. 166).

Para tanto, é de fundamental importância que o tutor tenha formação na área em que atua e é desejável, também, que tenha formação complementar que o habilite para o exercício da função de tutoria. Ser formado na área do curso em que atua, garante que o tutor tenha conhecimentos básicos em cada disciplina em que atuar, de forma que possa estar inserido nas discussões, além de contribuir com o professor na seleção de materiais, e com os alunos, no sentido de esclarecer dúvidas eventuais, de instigá-los na busca de novas informações relevantes para a construção do conhecimento. Possuir curso de capacitação em tutoria online instrumentaliza o profissional para a interação no AVA, bem como para o exercício das demais funções do tutor, como por exemplo, saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade, dominar as técnicas e instrumentos de avaliação em EAD, apropriar-se de novas TIC, ter disponibilidade para intervir a qualquer momento, entre outras (BENTES, 2009).

5 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

Os AVA são ambientes em geral baseados na Internet, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância ou como apoio a atividades presenciais.

De acordo com Araújo Júnior e Marquesi (2009), os AVA têm proporcionado o redimensionamento do ensinar e do aprender que antes era realizado, principalmente, no espaço escolar, permitindo que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e o conceito de ensinar tome novas proporções.

Para a aprendizagem através desses ambientes, o aluno deve possuir competências técnicas mínimas para uso da tecnologia e ser estimulado à autonomia na construção do conhecimento:

Os estudantes devem ser incluídos digitalmente e ser competentes no uso da tecnologia, além de ter habilidades para buscar dados e informações, avaliar construir significados que possam ser úteis. Essa nova habilidade é conhecida como information literacy (Dudziak, 2003), ou letramento digital (ARAÚJO JÚNIOR e MARQUESI, 2009, p. 362).

Por sua vez, o professor assume a posição de facilitador e moderador, por isso ele precisa “se desprender dos métodos tradicionais de ensino na busca de uma nova abordagem de ensinar e aprender no contexto virtual” (ARAÚJO JÚNIOR e MARQUESI, 2009, p. 360). Para tanto, esse indivíduo necessita constantemente de atualização profissional, participando frequentemente de ciclos de palestras, seminários, simpósios, cursos de pós-graduação, eventos culturais, entre outros (MONDAINE e BOTTENTUIT JÚNIOR, 2010).

Segundo Caetano (2005, p. 10), “a utilização desses ambientes e sua efetiva contribuição no processo ensino-aprendizagem dependem muito das estratégias pedagógicas que o professor utiliza”. Assim, torna-se de suma importância para o sucesso da aprendizagem mediada por esses recursos, que o professor construa um planejamento voltado para as especificidades dos recursos disponíveis no AVA e que o mesmo possua conhecimentos técnicos específicos para a utilização desse ambiente.

Os AVA podem ser agregados de várias formas no cotidiano acadêmico de alunos e professores. Uma maneira eficiente de promover a incorporação desses ambientes é realizar a formação de professores e alunos para o seu uso.

De acordo com Caetano (2005), as principais características dos AVA são:

- Armazenamento do repositório educacional em um servidor web que permita o acesso múltiplo de usuários;
- Formato modular dos repositórios de aulas que possibilita a reutilização dos conteúdos em outras oportunidades;
- A monitorização do acesso do aluno;
- A existência de ambientes distintos ao aluno e ao professor;
- A necessidade de um servidor próprio e de um administrador do sistema para a manutenção do ambiente;
- A integração de ferramentas de interação: síncronas e assíncronas.

Caetano (2005, p. 12) destaca, ainda, “o hipertexto, os aplicativos lúdicos e os editores colaborativos ou sistemas de coautoria, por contribuírem para tornar o ambiente mais interativo e facilitarem atividades colaborativas on-line”.

Os principais recursos encontrados em AVA, segundo Tori (2010) são:

Gerenciamento do curso – criação de cursos, disciplinas, matrícula de alunos, gerenciamento de senhas, registro de atividades e acessos, cálculo e publicação de notas.

Gerenciamento de conteúdo – armazenamento, gerenciamento, edição e exibição de conteúdo multimídia.

Área de apresentação do aluno – oferece ao aluno recursos similares aos disponíveis ao professor para publicação de conteúdo multimídia.

Os autores Lisboa, Bottentuit Júnior e Coutinho (2009) comentam acerca de algumas ferramentas disponíveis na maioria desses AVA e suas características principais:

- **Fórum:** espaço de encontros, através de textos escritos. Possibilita ao professor/tutor analisar a qualidade das contribuições dos alunos e a avaliação da autonomia, participação e colaboração, interação etc.
- **Chat:** interface síncrona que possibilita a troca de saberes e esclarecimento de dúvidas em tempo real;
- **Correio eletrônico ou e-mail:** interface assíncrona que proporciona, através de mensagens eletrônicas, a reflexão do aluno sobre sua aprendizagem;

- **Portfólio:** interface assíncrona que possibilita a avaliação diagnóstica e contínua, mas que, caso não seja corretamente utilizada, pode tornar-se apenas um repositório de informações;

- **Wiki:** interface assíncrona que permite a escrita colaborativa, possibilitando a construção e edição de uma enciclopédia virtual construída por múltiplos utilizadores.

Porém, de acordo com Bassani e Behar (2009, p. 93):

Se por um lado os ambientes permitem a centralização de todas as informações referentes a um curso, por outro lado o gerenciamento desse grande fluxo de informações fica sob a responsabilidade de cada participante. O professor, nesse contexto, percebe-se diante de um emaranhado de informações, diluídas entre várias ferramentas.

De fato, o acompanhamento e controle de todas as atividades e interações dos alunos em uma disciplina ou curso em um AVA demanda bastante esforço por parte do professor, fato que leva essas autoras destacarem a importância do desenvolvimento de ferramentas que possibilitem o mapeamento das interações nos AVA e que facilitem o acompanhamento das produções dos alunos pelos professores da EAD.

5.1 O AVA Moodle

O Moodle é um AVA desenvolvido, inicialmente, por Martin Dougiamas, na década de 1990, em sua pesquisa de doutorado e lançado no ano de 2002. Esse pesquisador, que continua a liderar o projeto, comenta assim sobre a sua iniciativa:

Eu sempre tive a esperança de que houvesse uma alternativa Aberta (Free) que estas pessoas pudessem usar para lhes ajudar a disponibilizar suas capacidades tecnológicas no ambiente da rede. [...] Eu estou comprometido com a continuidade de meu trabalho no Moodle, e em mantê-lo Aberto e Gratuito. Tenho a profunda convicção da importância do acesso irrestrito à educação e do ensino enriquecido (empowered teaching); e o Moodle é a principal forma em que eu posso contribuir para a realização desses ideais (DOUGIAMAS *apud* MOODLE, 2013).

Moodle é um acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos) e é desenvolvido como um sistema Open Source⁹ ou Código Aberto de Gerenciamento de

⁹ Open Source são softwares de código livre ou gratuitos. VIDE <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_aberto> e <<http://www.moodle.org/>>.

Cursos. Esse sistema tem sido desenvolvido continuamente de maneira colaborativa por milhares de profissionais de diversos países, sendo que centenas deles formam a comunidade responsável pela customização do sistema.

De acordo com as estatísticas, mantidas pelo próprio sítio na Internet¹⁰ do Moodle, o número de downloads e usuários deste ambiente tem crescido significativamente, sendo que, atualmente, chegam a mais de 77 mil sites registrados, sendo utilizados em 229 países (Tabela 4), onde o Brasil figura em terceiro lugar no ranking dos dez países com maior quantidade de sites registrados (Tabela 5).

Total mundial	77.254
Países	229
Cursos	7.114,383
Usuários	66.307,238
Professores	1.293,080
Inscrições	56.125,466
Postagens no fórum	118.150,258
Recursos	63.815,716
Questões do quis	147.061,317

Tabela 4 – Quantidade de sites registrados do Moodle Fonte: <https://moodle.org/stats>. Acesso em 20/02/2013.

País	Sites Registrados
Estados Unidos da América	13.031
Espanha	6.736
Brasil	5.601
Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte	4.182
México	3.267
Alemanha	3.162
Portugal	2.243
Colômbia	2.233
Austrália	1.859
Itália	1.843

Tabela 5 - Dez primeiros países em número dos sites registrados do Moodle Fonte: <https://moodle.org/stats>. Acesso em 20/02/2013.

¹⁰ <http://www.moodle.org/stats>

Segundo palavras do próprio Dougiamas, a principal teoria que fundamentou sua pesquisa que levou ao desenvolvimento do sistema Moodle, foi o construcionismo social:

Em especial, eu fui particularmente influenciado pela epistemologia do construcionismo social - que não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros vejam ou utilizem (DOUGIAMAS apud MOODLE, 2013).

Essa teoria foi desenvolvida, inicialmente, por Kenneth Gergen, que, de acordo com (CASTAÑON, 2004, p. 69), “traçou os fundamentos críticos e o panorama dessa abordagem da Psicologia Social”. O construcionismo social surgiu como uma crítica à Psicologia Social “modernista” e é identificado por Gustavo Castañon (2004) como uma teoria que se autodenomina pós-moderna, e que resulta de “uma série de incorporações teóricas das teses filosóficas desconstrucionistas de Jacques Derrida, relativistas linguísticas de Ludwig Wittgenstein e neo-pragmáticas de Richard Rorty” (CASTAÑON, 2004, p. 71).

A principal característica desse movimento, e que se encaixa perfeitamente nas concepções teóricas implícitas na constituição do sistema Moodle, é “a admissão do pressuposto de que o conhecimento é socialmente construído” (CASTAÑON, 2004, p. 71), ou seja, de que o ser humano constrói seu conhecimento sobre a realidade e até mais, a própria realidade, através de suas interações sociais.

No entanto, de acordo com Ribeiro (2011), além do construcionismo social, as concepções teóricas que levaram Martin Dougiamas ao desenvolvimento do sistema Moodle foram fortemente influenciadas, também, pelas teorias do construtivismo de Piaget e do construcionismo de Papert.

Para Jean Piaget, o conhecimento é uma construção social e se dá através da interação do indivíduo com o mundo, em constantes processos de assimilação, acomodação e reorganização de dados. O indivíduo em interação como o meio vai construindo suas próprias estruturas cognitivas (RIBEIRO, 2011).

A proposta piagetiana não estabelece métodos de ensino, mas elabora uma teoria de conhecimento, sendo que, suas investigações são utilizadas em áreas como Psicologia, Pedagogia e Didática.

Já Seymour Papert, “é reconhecido no ambiente acadêmico como um dos principais pensadores sobre as formas pelas quais a tecnologia pode modificar a

aprendizagem” (RIBEIRO, 2011, p. 64), e compartilha de grande parte das ideias do construtivismo piagetiano.

A teoria de Papert é o construcionismo que se baseia em uma reconstrução teórica do construtivismo de Piaget, voltando-se para a educação mediada pela tecnologia, tendo chegado ao desenvolvimento de um software que relaciona a aprendizagem com a inteligência artificial. Esse software é chamado de LOGO¹¹.

O pioneirismo do LOGO continua sendo um referencial desta nova concepção da informática na educação. Partindo desse ponto, acredita-se identificar o pilar mais forte da concepção pedagógica do MOODLE, tendo a inteligência artificial sustentando toda a estruturação programática desse ambiente (RIBEIRO, 2011, p. 67).

Assim, a proposta de Dougiamas de criação e desenvolvimento de um sistema como o Moodle, que estimula a construção do conhecimento de maneira interativa e colaborativa, se encaixa perfeitamente nos pressupostos teóricos dessas teorias, o construcionismo social de Gergen, o construtivismo piagetiano e o construcionismo voltado para a aprendizagem mediada pela tecnologia de Papert.

Por isso, o Moodle é um software livre e gratuito, que pode ser baixado, utilizado e modificado por qualquer instituição ou indivíduo em todo o mundo. Esse AVA possui, assim, uma grande comunidade, cujos membros estão envolvidos em atividades que abrangem desde correções de erros e o desenvolvimento de novas ferramentas à discussão sobre estratégias pedagógicas de utilização do ambiente e suas interfaces.

Através do sítio na Internet *moodle.org*, que também é aberto e gratuito, os usuários do Moodle têm acesso a todas as informações e atualizações disponíveis sobre o sistema, e encontram também um espaço para colaboração e interação no desenvolvimento do mesmo. Já o sítio comercial *moodle.com*, foi criado para oferecer um suporte comercial adicional e para oferecer hospedagem gerenciada, consultoria e outros serviços aos usuários que precisarem (MOODLE, 2013).

Por não ser objetivo desta pesquisa, a investigação das especificidades técnicas do sistema Moodle, far-se-á referências apenas aos aspectos relevantes ao trabalho pedagógico e, em especial, aos relativos ao suporte à avaliação da aprendizagem.

¹¹ Em informática, LOGO é uma linguagem de programação interpretada, voltada para crianças, jovens e até adultos. É utilizada com grande sucesso como ferramenta de apoio ao ensino regular e por aprendizes em programação de computadores. Seymour Papert criou essa linguagem juntamente com Wally Feurzeig.

Assim, como a maioria dos AVA, o Moodle dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos, tais como: fóruns, chats, questionários, diários, objetos de aprendizagem, textos wiki, entre outros. O AVA Moodle, no entanto, possibilita que estes recursos sejam ofertados aos alunos de forma flexibilizada, ou seja, o professor tem a liberdade de, diante das peculiaridades de seu corpo discente, decidir de que maneiras utilizar essas ferramentas e refletir sobre a possível intervenção destas no processo ensino-aprendizagem.

5.2 O AVA Moodle da UFMA

O AVA Moodle, utilizado para acesso aos cursos de graduação a distância da UFMA, não é apenas um local para publicação de materiais, que o professor deseja que seus alunos tenham alcance, nem tampouco apenas um espaço para interação aleatória entre pessoas com interesses semelhantes, mas é um espaço que vai além, por permitir que o professor possa planejar e direcionar as situações de interação e comunicação que cada contexto educacional necessite em diferentes momentos. Esse AVA possui um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelos professores de acordo com seus objetivos pedagógicos, com isso, os professores dispõem de uma gama de recursos pedagógicos que viabilizam a interação online, entre professor – aluno, professor – tutor, tutor – aluno, aluno – aluno. Algumas dessas ferramentas são: fóruns, chats, questionários, diários, objetos de aprendizagem, textos wiki, entre outros, que permitem a publicação de materiais de quaisquer tipos de arquivos, e que podem servir a uma comunicação e interação que alimentem o processo de ensino e aprendizagem.

O Moodle da UFMA é dotado de uma interface simples. Para ter acesso ao ambiente do curso, o usuário precisa ser cadastrado em uma turma de um dos cursos disponibilizados no ambiente. Na página de acesso, ilustrada na figura abaixo (Figura 1), é realizado um processo de identificação através de um “nome de usuário” e “senha”, seja ele um aluno, tutor, professor ou administrador do sistema. Essa autenticação assegura um ambiente seguro, onde cada membro tem suas ações registradas e controladas.

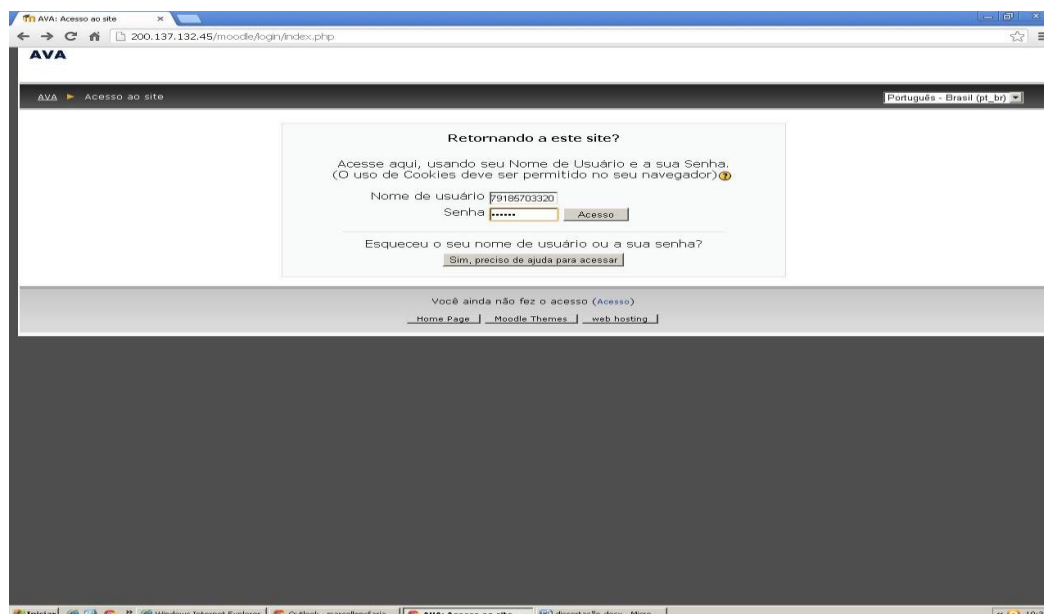


Figura 1 – Interface de acesso ao Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle>

Após o acesso, o usuário terá seu nome registrado no canto direito da página inicial, ilustrada na Figura 2, que é personalizada com caracteres que identificam a instituição. A página inicial é dividida em três colunas contendo elementos em formato de caixas como *Usuários Online* (que estão acessando a página do curso no momento), *Calendário* (datas importantes como eventos institucionais, datas para entrega de atividades, datas e horários dos chats, entre outras), *Ferramenta de Busca* (consulta a pesquisas científicas e acadêmicas da UFMA), dentre outros.

Figura 2 – Página inicial do Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/>

Na Coluna Central, na lista *Categorias de Cursos* encontra-se um conjunto de caracteres que são *links* para o acesso a cada um dos cursos de graduação a distância que podem ser acessados via AVA Moodle, sendo que cada usuário somente terá o acesso permitido ao curso em que esteja matriculado. Após acessar a página de seu curso e selecionar o seu polo, o usuário terá acesso às diversas ferramentas disponibilizadas pelo professor para realização de seus estudos e atividades. A página do curso de Pedagogia está ilustrada na figura abaixo (Figura 3).

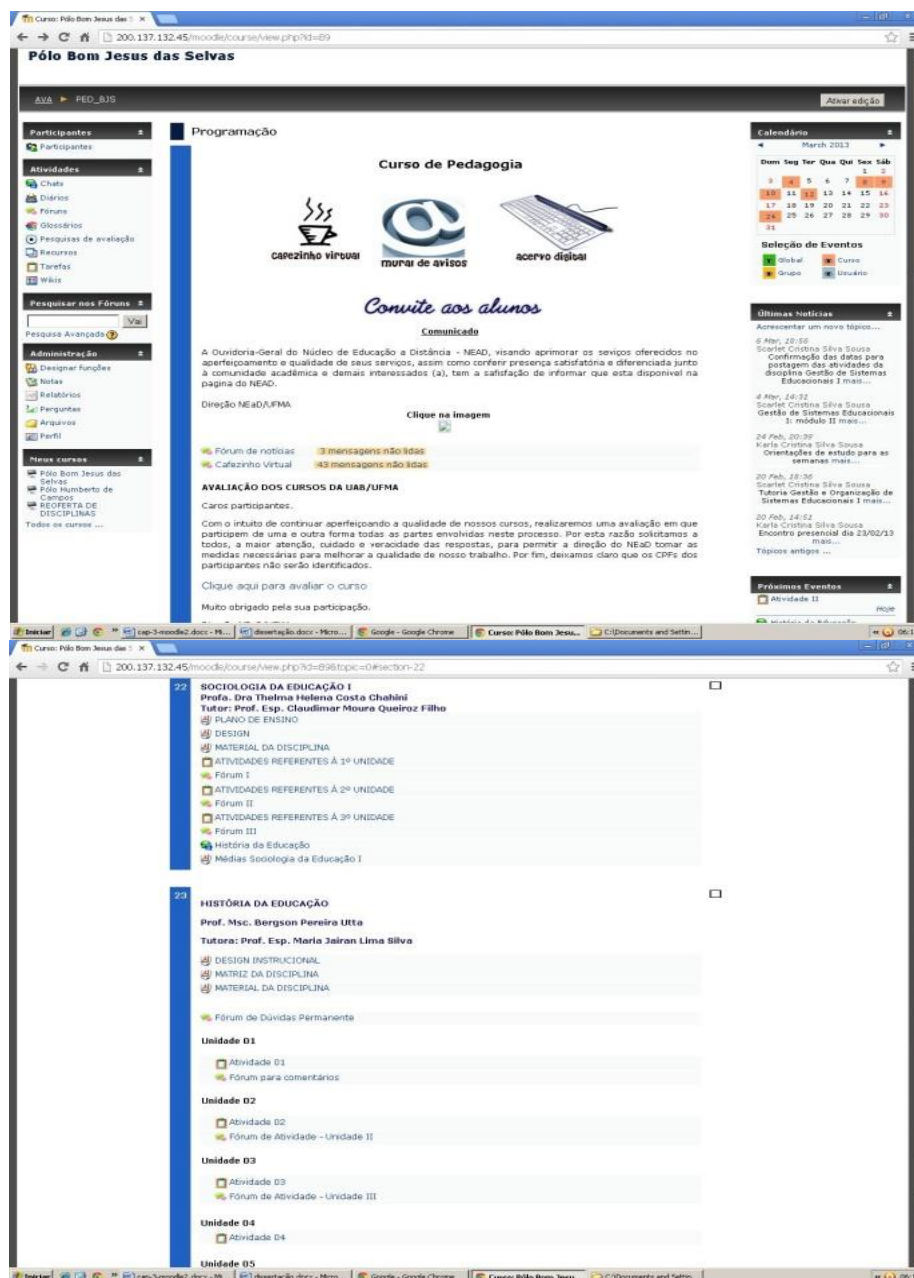


Figura 3 - Página inicial do curso de Pedagogia a distância no Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/>

No Box *Atividades*, à esquerda, estão disponíveis todos os recursos que o aluno poderá utilizar para a realização das tarefas solicitadas pelos professores de todas as disciplinas do curso, sendo que na Coluna Central, se encontra disponibilizada uma lista com todas as disciplinas do curso, com os nomes do professor e tutor de cada uma e também com todo o material da disciplina, desde o planejamento, textos para estudo, vídeoaulas, vídeos complementares e relação de fóruns e atividades que o aluno terá que realizar no período de duração da disciplina, incluindo chats e registros no diário de bordo. Após a conclusão de

cada disciplina, o aluno terá acesso, também, nesse local a um link com suas notas na respectiva disciplina. À direita, ainda, é possível visualizar, além do *Calendário*, lembretes com as datas-limite para entrega de atividades, e *Próximos Eventos*, com eventos importantes das diversas disciplinas, e, ainda, o *Box Mensagens*, espaço reservado para visualização de mensagens enviadas por outros usuários do AVA e ainda não lidas.

No canto superior esquerdo se encontra o *Box Participantes*, onde o usuário terá acesso aos nomes de todos os participantes inscritos no mesmo curso, assim como ao perfil desses participantes, levando a uma socialização dinâmica dos perfis de todos os membros do curso (RIBEIRO, 2011). Os usuários encontram-se listados em ordem decrescente de acordo com o tempo decorrido desde o último acesso ao AVA, conforme ilustrado abaixo (Figura 4).

Pólo Bom Jesus das Selvas

Meus cursos: PED_BJS | Mostrar usuários inativos por mais de: Selecionar período | Lista de usuários: Menos detalhes

Função atual: Todos

Todos os participantes: 88

(A inscrição de usuários é cancelada automaticamente se a conta não for usada num período de 60 dias consecutivos)

Nome : Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
Sobrenome : Todos A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Página: 1 2 3 4 5 (Próximo)

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Cidade/Município	País	Último acesso	Selecionar
	Marcelle Patricia Lopes Cunha	São Luis	Brasil	agora	☐
	Joelma dos Santos Pinto Sousa	Bom Jesus das Selvas	Brasil	19 segundos	☐
	Francilene Duarte Santos	São Luis-Ma	Brasil	3 minutos 15 segundos	☐
	Marlucia de Sousa Lima	Bom Jesus das Selvas	Brasil	5 minutos 41 segundos	☐
	Dinalice Figueiredo dos Anjos	Buriticupu-MA	Brasil	16 minutos 16 segundos	☐
	Sônia Maria Ferreira de Sousa	Bom Jesus das Selva	Brasil	55 minutos 54 segundos	☐
	Lygia Nagle da Conceição Silva	Bom Jesus das Selvas	Brasil	59 minutos 48 segundos	☐
	Caio Falcão Marcelino	Bom Jesus das Selvas	Brasil	2 horas 9 minutos	☐
	João Batista Bottentuit Júnior	São Luis-MA	Brasil	2 horas 21 minutos	☐
	Josiel Barbosa Dantas Carvalho	Bom Jesus das Selvas	Brasil	2 horas 39 minutos	☐
	Hafiza Soares Rodrigues Castelo Branco	Bom Jesus das Selvas	Brasil	3 horas 23 minutos	☐

Figura 4 – Página participantes no Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/user/index.php?contextid=13389>

5.3 O AVA Moodle e a avaliação formativa: possibilidades de utilização

Neste capítulo serão apresentadas as ferramentas disponíveis no AVA Moodle que podem ser usadas como suporte para a avaliação formativa. Não se tratando de um manual didático, mas de um mapeamento das características principais dessas ferramentas que possam favorecer o desenvolvimento de uma avaliação mais formativa. Uma vez que, neste estudo, compartilha-se do pensamento de Hadji (2001) que considera que “não há um instrumento de avaliação”. Há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação. Ele explica que “a virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso de que dele fazemos” (p.32-35). Assim, o que mais importa, sob essa ótica, é que o instrumento selecionado ou construído permita, ao professor, a proposição de tarefas que permitam ao aluno a construção autônoma de sua aprendizagem.

Os dados e características das ferramentas do Moodle apresentados neste capítulo são resultado de um mapeamento realizado no referido ambiente virtual, bem como da leitura dos tutoriais disponíveis no sítio na internet *moodle.org*¹². A utilização dessas ferramentas será abordada de maneira analítica relacionando-as à “tarefa do avaliador”, que pretenda utilizá-las para uma “avaliação mais formativa” (HADJI, 2001).

Assim, nessa etapa da pesquisa, foram identificadas as seguintes ferramentas, disponíveis, para que o professor utilize em seu trabalho pedagógico no AVA Moodle da UFMA:

Chat - Permite a realização de diálogos em formato textual, de maneira síncrona. Os participantes são identificados através da foto do seu perfil e do seu nome, conforme ilustrado na Figura abaixo (Figura 5). Todas as sessões são registradas pelo sistema para verificação posterior.

¹² <<http://www.moodle.org/>>.

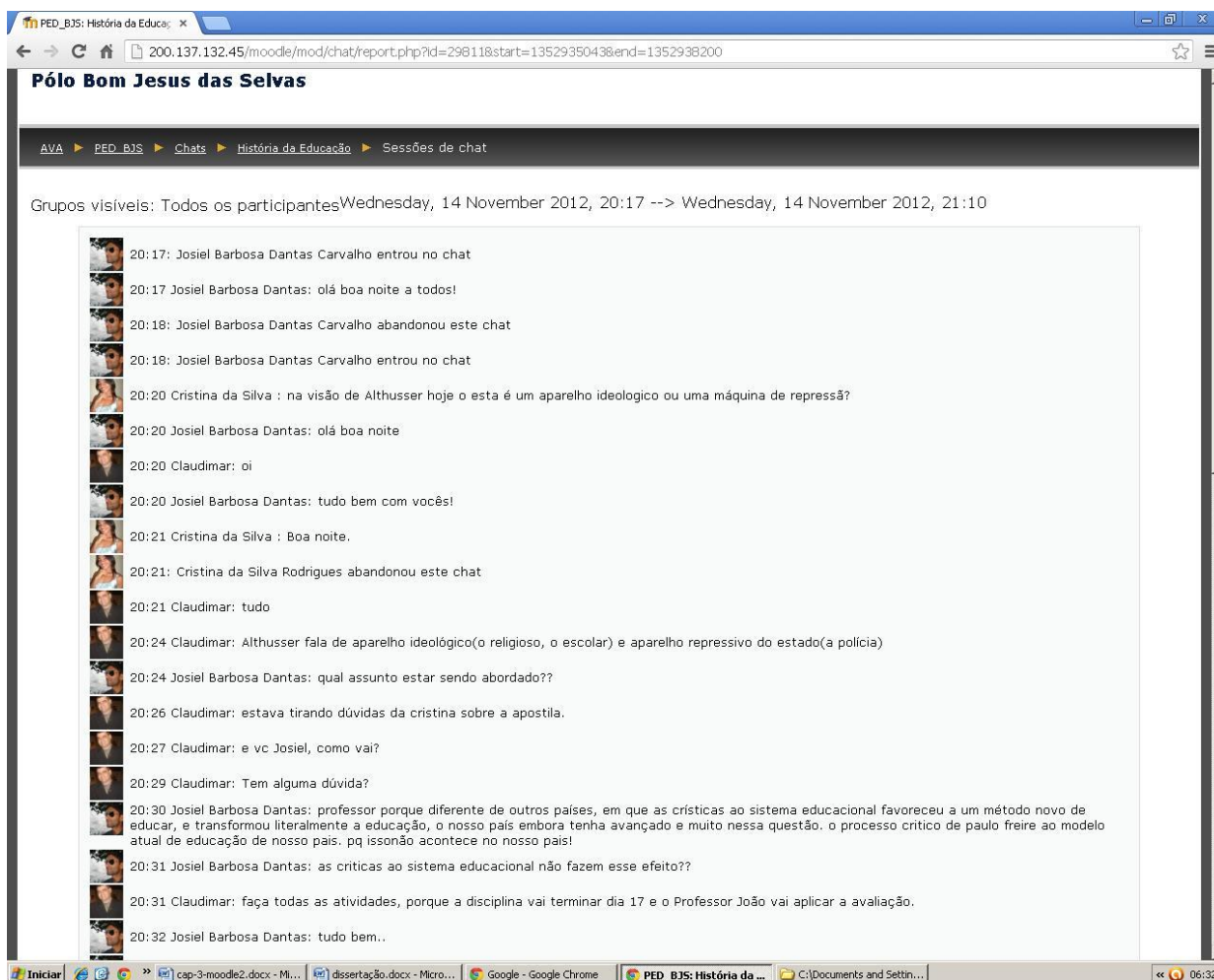


Figura 5 – Ferramenta chat no AVA Moodle da UFMA - Fonte:
http://200.137.132.45/moodle/mod/chat/gui_header_js/index.php?id=516

As sessões de chat fornecem uma forma de comunicação rápida e instantânea com professores, tutores e alunos. Podem ser usadas para uma discussão aberta, com tema livre, ou até mesmo para uma aula virtual. Os alunos que devem produzir um trabalho em conjunto podem usar esta ferramenta para se organizar e discutir detalhes do trabalho.

Logo, a característica mais importante do chat é a possibilidade do desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, em que todos os agentes participam do processo de aprendizado. Mas, no Moodle, essa ferramenta possibilita, ainda, que todas as seções possam ser recuperadas, através do relatório de atividades, e, desta forma, o professor possa analisar com calma o que cada aluno produziu, inferindo, daí, se o aluno está assimilando o assunto abordado ou não. Justamente por essas características, o chat também demonstra ser uma boa ferramenta para a avaliação formativa, uma vez que permite ao professor avaliar o aluno no decorrer do processo de aprendizagem do mesmo, de modo que

possa realizar, ainda em tempo hábil, a regulação dos conteúdos, dos meios, das demais atividades de ensino.

Diário - Esta ferramenta, ilustrada na Figura 6, é utilizada para atividades de reflexão, orientadas pelo professor ou tutor. As anotações no diário não podem ser vistas pelos outros participantes, somente pelo tutor ou professor, que poderá adicionar comentários de *feedback*, caso necessário.

A utilização desta ferramenta de maneira direcionada, monitorada pelo professor, pode levar o aluno a uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem. A cada reflexão o professor poderá adicionar *feedbacks* em tempo hábil para que o aluno possa se conscientizar da situação de sua aprendizagem, podendo empreender, então, a autoregulação, em um processo contínuo de metacognição.

Assim, a utilização da ferramenta Diário está fortemente ligada ao empreendimento da avaliação formativa no AVA Moodle, uma vez que “toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele” (PERRENOUD, 1999, p. 96).

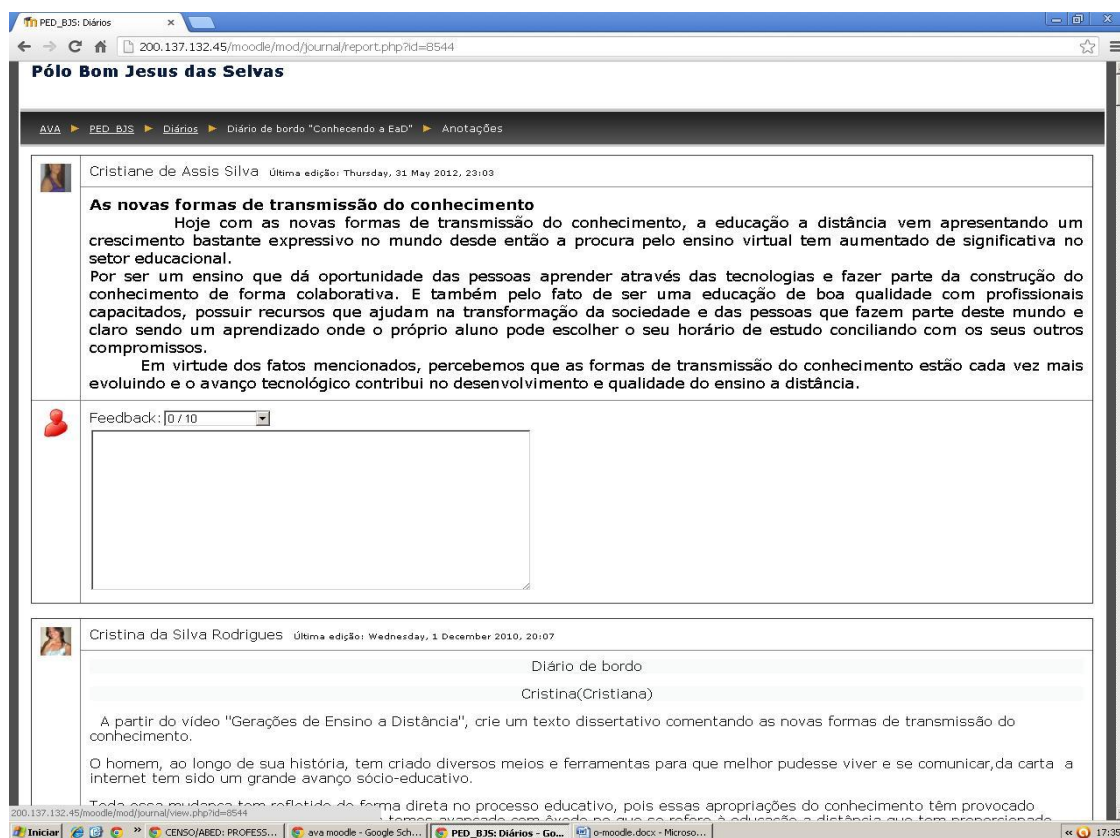


Figura 6 – Ferramenta diário no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/mod/journal/report.php?id=8544>

Fórum - É uma ferramenta de interação assíncrona, que possibilita o desencadeamento de discussões sobre a disciplina ou, ainda, sobre notícias relevantes aos participantes do curso. Nessa ferramenta, tanto o professor, o tutor ou os alunos podem iniciar tópicos de discussão que poderão ser acessados e debatidos pelos demais membros do grupo. Os autores são identificados, através de seus nomes e fotos inseridas no perfil de cada participante, conforme ilustrado na figura seguinte (Figura 7). “O fórum de discussão do AVA é um espaço de encontros, onde, por meio do discurso escrito, os textos se (re)significam, assim como a aprendizagem e o próprio pensamento” (KRATOCHWILL; SILVA, 2008, p. 451).

Pólo Bom Jesus das Selvas

AVA ► PED_BJS ► Fóruns ► Fórum I

Neste fórum cada um escolhe se fazer ou não a assinatura
 Obrigador todos a serem assinantes
 Mostrar assinantes
 Suspender o recebimento de mensagens deste fórum via email
 Monitorar mensagens não lidas

Quais as contribuições da Ciência sociológica, bem como da própria Sociologia da Educação à formação de professores e/ou educadores ?

Durante esse processo serão realizadas avaliações tendo como critérios: interação e interatividade, isto é, além de você postar seus argumentos, deverá ler e se posicionar a respeito das postagens de seus colegas. E vice-versa.

Agregar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários/Não lida	Última mensagem
Quais as contribuições da Ciência sociológica, bem como da própria Sociologia da Educação à formação de professores e/ou educadores ?	Marcileide Ferreira Magalhães	3	0
Quais as contribuições da Ciência sociológica, bem como da própria Sociologia da Educação à formação de professores e/ou educadores ?	Maria Lea Lopes Soares	0	0
Sociologia da Educação e Formação Docente	José de Ribamar Silva Campos	2	0
CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS	Tereza Cristina Bezerra Santos	2	0
contribuições da sociologia para a educação	Sonia Maria Ferreira de Sousa	2	0
contribuições da sociológica à formação de professores.	Gildean Leal dos Santos	2	0
Contribuição da ciência Sociologica, como a própria Sociologia da educação à formação de professores e/ou educadores	Solange Maria Pereira dos Santos	2	0
As Contribuições da Ciências Sociologica à Formação de Professores	Elaineuda Rocha Alves	2	0
Quais as contribuições da Ciência sociológica, bem como da própria Sociologia da Educação à formação de professores e/ou educadores ?	Cristiane de Assis Silva	2	0
As contribuições da sociologia para a formação de professores.	Joelma dos Santos Pinto Sousa	2	0
As contribuições da ciência sociologica, bem como da própria Sociologia da Educação à formação do professor e/ou educador	Solange Maria Pereira dos Santos	2	0
Quais as contribuições da Ciência sociológica, bem como da própria			

Figura 7 – Ferramenta fórum (tópicos) no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/mod/forum/view.php?f=1491>

Esta ferramenta possui uma capacidade enorme para avaliação formativa, já que, através dos fóruns, os alunos podem expor seus pontos de vista sobre o conteúdo trabalhado na disciplina e, através de suas postagens, o professor pode avaliar o que o aluno já aprendeu, o que ele ainda está em processo de aprendizagem e o que ele ainda tem que buscar para

aprender, com as intervenções realizadas pelo professor, pelo tutor e, ainda, e, principalmente, pelos demais colegas, o aluno vai realizando, também, a autorregulação e, a partir daí, construindo e reconstruindo o seu conhecimento. Segundo Kratochwil e Silva (2008), a característica assíncrona dessa ferramenta possibilita que o aluno tenha um espaço temporal para realizar reflexões e, assim, a autorregulação de sua aprendizagem.

Através do relatório de atividades, o professor pode rastrear as respostas dos alunos nos fóruns, facilitando o trabalho de buscar os posts em um determinado fórum. Na figura abaixo, é ilustrada uma discussão dentro de um dos tópicos dessa ferramenta (Figura 8):

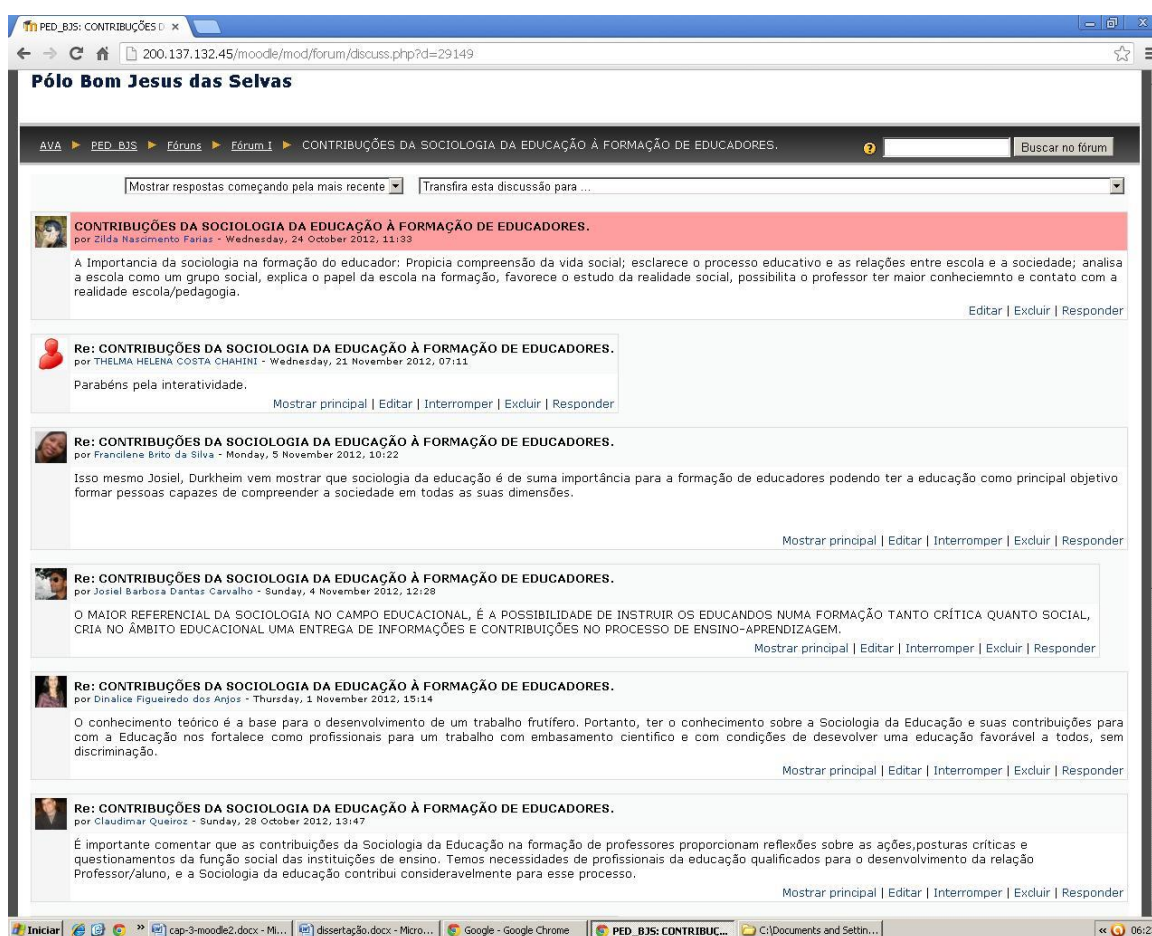


Figura 8 – Ferramenta fórum (discussão) no AVA Moodle da UFMA – Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/mod/forum/discuss.php?d=29149>

Wiki – Essa ferramenta, de interação assíncrona, ilustrada na figura seguinte (Figura 9), possibilita a criação e edição de textos colaborativos. Esse recurso permite que os participantes do curso tenham a oportunidade de construírem um texto coletivo, percorrendo sobre assunto relacionado a uma disciplina e proposto pelo professor.

Assim, exercitam-se a aprendizagem colaborativa, a linguagem escrita, o trabalho em grupo. O professor tem acesso ao texto finalizado, mas também a cada etapa da edição, o que possibilita a utilização desta ferramenta na avaliação formativa, através da observação, não somente do produto final, mas também do processo de construção, visualizando o que foi produzido por cada aluno.



Figura 9 – Ferramenta wiki no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/mod/wiki/view.php?id=22963>

Glossário – É uma ferramenta de interação assíncrona que possibilita a criação de um “glossário de consultas”, construído, de forma coletiva, pelos participantes do curso, onde cada um pesquisa e adiciona o significado de uma palavra relacionada ao conteúdo da disciplina.

Os resultados das buscas do glossário podem ser visualizados em diversos formatos. Os professores, tutores e alunos podem ter permissão para atualizá-lo. A ilustração dessa ferramenta é apresentada na figura seguinte (Figura 10):

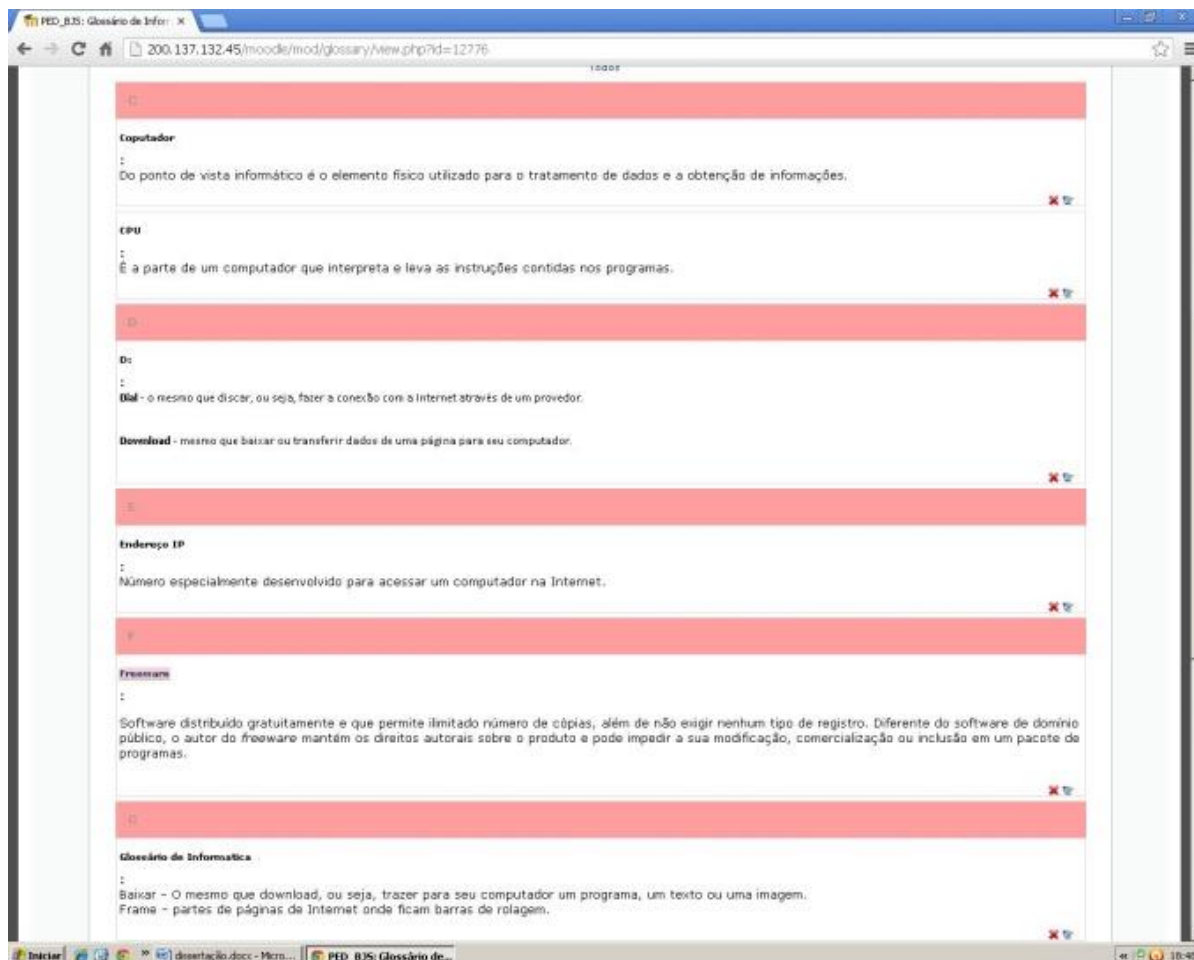


Figura 10 – Ferramenta glossário no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/mod/glossary/view.php?id=12776>

Tarefa - Ferramenta que possibilita ao professor a disponibilização de atividades a serem realizadas pelos alunos fora do AVA, como pesquisas, textos, projetos, relatórios etc. Permite, ainda, a publicação de um enunciado para a atividade, que deve ter uma data limite para entrega e uma nota máxima. As atividades podem ser enviadas em qualquer formato de arquivo e o professor é informado, a partir de registros do sistema, sobre a data em que as mesmas foram entregues por cada aluno. No caso de atraso no envio das atividades, a quantidade de atraso é claramente mostrada ao professor. O *feedback* é anexado à página da tarefa para cada aluno, e enviada uma mensagem de notificação para os seus e-mails. Apesar da necessidade de atribuição de uma nota, na tarefa, o professor pode, também, realizar a avaliação formativa, através da proposição de tarefas que, mesmo realizadas fora do AVA,

estejam a serviço das aprendizagens em curso (PERRENOUD, 1999). Como exemplo, podem ser citados, relatórios de pesquisas, vídeos e arquivos de áudio de autoria do aluno etc. A figura que se segue (Figura 11) ilustra essa ferramenta.

Tópico	Nome	Tipo de tarefa	Data de entrega	Enviada	Nota
1	Atividade 01	Envio de arquivo único	Thursday, 23 December 2010, 23:55	Ver 48 tarefas enviadas	-
	Atividade 02	Envio de arquivo único	Thursday, 23 December 2010, 23:55	Ver 47 tarefas enviadas	-
	Atividade 03	Envio de arquivo único	Thursday, 23 December 2010, 23:55	Ver 45 tarefas enviadas	-
	Atividade Blog	Texto online	Thursday, 23 December 2010, 23:55	Ver 44 tarefas enviadas	-
	Avaliação de Fundamentos da Educação à Distância	Envio de arquivo único	Monday, 3 January 2011, 07:15	Nenhuma tentativa nesta tarefa	-
	Média Final da Disciplina Fundamentos da EaD	Envio de arquivo único	-	Ver 1 tarefas enviadas	-
2	Atividade 1- O texto e a construção de sentido	Envio de arquivo único	Monday, 20 December 2010, 16:50	Ver 28 tarefas enviadas	-
	Atividade 2- O texto e os aspectos cognitivos da compreensão	Envio de arquivo único	Monday, 20 December 2010, 16:50	Ver 26 tarefas enviadas	-
	Atividade 3- Realizar uma leitura explorativa dos seguintes textos:	Envio de arquivo único	Thursday, 23 December 2010, 11:00	Ver 29 tarefas enviadas	-
	Atividade 4- O TEXTO, A LEITURA E O SENTIDO	Envio de arquivo único	Monday, 10 January 2011, 01:10	Ver 39 tarefas enviadas	-
	Atividade 5- PRÁTICA DE TEXTOS	Envio de arquivo único	Friday, 14 January 2011, 23:55	Ver 38 tarefas enviadas	-
	Atividades pendentes de Língua Portuguesa	Envio de arquivo único	Friday, 4 February 2011, 22:35	Ver 33 tarefas enviadas	-
	recebimento das atividades em atraso	Envio de arquivo único	Monday, 28 February 2011, 23:20	Ver 15 tarefas enviadas	-
	Atividades pendentes	Envio de arquivo único	Wednesday, 12 October 2011, 15:20	Ver 12 tarefas enviadas	-
3	Atividade de fichamento	Envio de arquivo único	Friday, 21 January 2011, 21:00	Ver 47 tarefas enviadas	-
	Atividade avaliativa do primeiro capítulo	Envio de arquivo único	Saturday, 22 January 2011, 22:00	Ver 42 tarefas enviadas	-
	Atividade avaliativa sobre A PESQUISA CIENTÍFICA - RESUMO	Envio de arquivo único	Saturday, 29 January 2011, 21:00	Ver 43 tarefas enviadas	-

Figura 11 – Ferramenta tarefa no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/mod/assignment/index.php?id=89>

Pesquisas de avaliação – São questionários de pesquisa on-line, utilizados para avaliação realizada pelos alunos sobre tópicos referentes ao curso, turma e ao desempenho do próprio aluno. Como resultados, são gerados relatórios em formato de gráficos, como o ilustrado na figura seguinte (Figura 12), que estão sempre disponíveis. O *feedback* sobre os resultados do aluno é fornecido comparando com os resultados médios do grupo. Esta ferramenta estimula a autoavaliação e autorregulação de cada aluno. Com base nos gráficos e relatórios gerados, o professor pode solicitar ao aluno que construa textos, analisando o seu próprio desempenho comparado ao desempenho do grupo, em um exercício de metacognição.

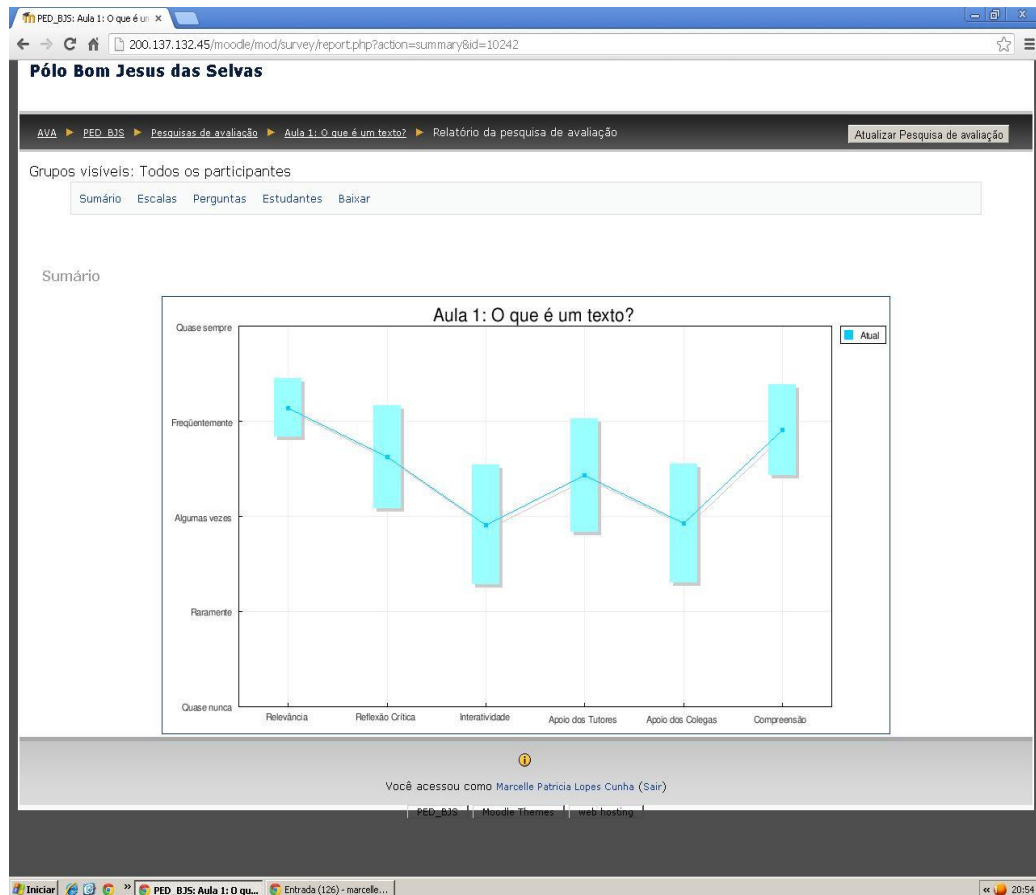


Figura 12 – Ferramenta pesquisas de avaliação no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/mod/survey/report.php?action=summary&id=10242>

Recursos – Essa ferramenta, ilustrada logo a seguir (Figura 13), engloba todos os materiais disponibilizados para acesso ao conteúdo do curso e complementares e suporta a postagem de qualquer conteúdo eletrônico, Word, PowerPoint, Flash, Vídeo, Sons ou outros. Arquivos podem ser enviados e administrados no servidor, ou criados internamente, usando formulários web (texto ou HTML). Conteúdo externo da web pode ser interligado ou de forma semelhante, incluído na interface do curso.

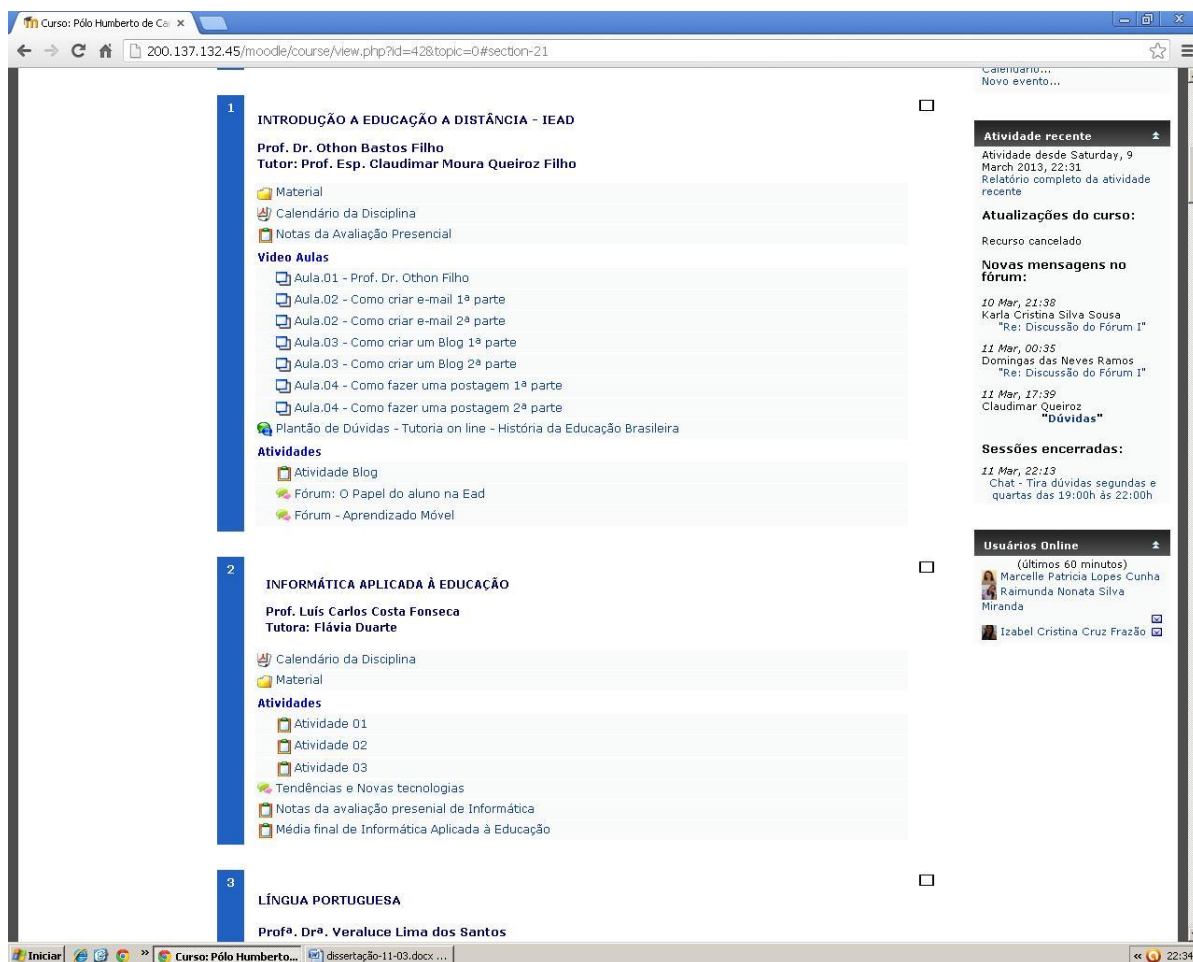


Figura 13 – Ferramenta recursos por disciplina no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/course/view.php?id=42&topic=0#section-21>

Mensagens – Ferramenta utilizada para comunicação assíncrona, através de troca de mensagens que podem ser enviadas para um ou vários participantes do curso. Os diálogos podem ser entre professor-aluno, tutor-aluno, ou aluno-aluno. Os membros do grupo que não forem selecionados como destinatários da mensagem não terão acesso ao conteúdo da mesma, porém o administrador do curso poderá acessar o seu conteúdo.

A ferramenta mensagem favorece a comunicação e o estímulo aos alunos. O professor pode utilizá-la para uma comunicação mais individualizada com cada aluno, de maneira a favorecer a formação de vínculos de confiança e compromisso entre os mesmos. Poderá ser utilizada, também, para envio de mensagens e avisos coletivos, mas que chamem a atenção de cada aluno de forma individual. A figura seguinte apresenta a ilustração dessa ferramenta (Figura 14):

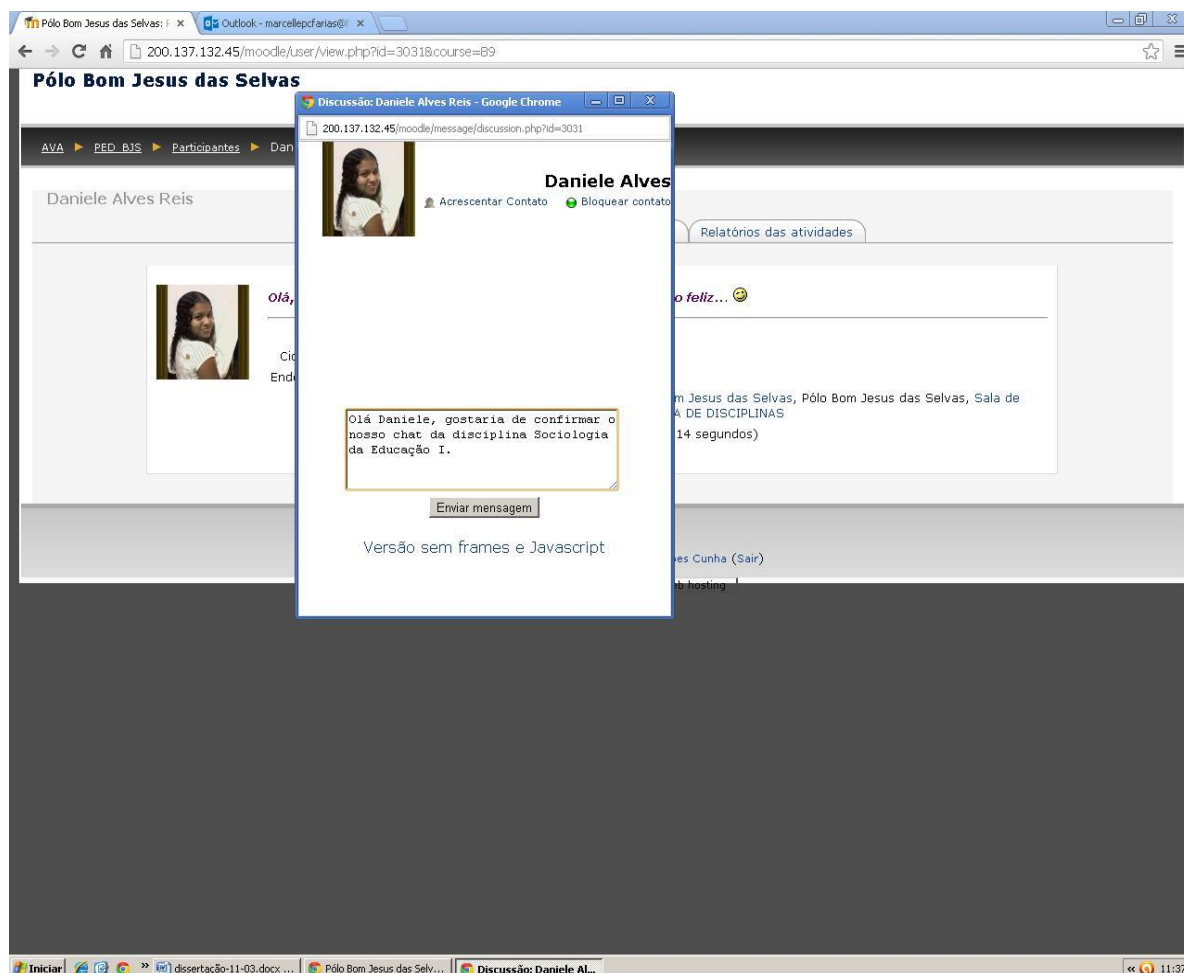


Figura 14 – Ferramenta mensagens no AVA Moodle da UFMA - Fonte: <http://200.137.132.45/moodle/message/discussion.php?id=3031>

Estas são as principais ferramentas encontradas no AVA Moodle da UFMA. Porém, qualquer tipo de ferramenta utilizada no ambiente virtual pode converter-se em uma prática avaliativa inovadora, que se destaque pelo seu caráter reflexivo e inclusivo, a serviço das aprendizagens. Isto porque “o essencial é situar-se em um procedimento que vai das intenções (os objetivos) aos instrumentos” (HADJI, 2001, p. 85). Logo, qualquer que seja a opção do professor no uso de uma destas ferramentas, o importante é que o mesmo esteja voltado a favorecer o sucesso do aluno na construção do conhecimento. Isso pressupõe uma visão essencialmente ética, relacionada ao compromisso do avaliador em acompanhar o processo de desenvolvimento do sujeito avaliado, intervindo de modo a corroborar a superação das dificuldades identificadas em relação à aprendizagem.

6 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMA

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos relacionados ao percurso metodológico da pesquisa, desde a escolha da abordagem, à definição dos sujeitos, os procedimentos e os instrumentos investigativos e, por fim, à análise dos dados.

Investigar determinados temas de natureza polêmica e multiconceitual, como os temas que envolvem a educação, demandam uma abordagem de pesquisa plural que permita uma maior aproximação com o objeto de estudo. Assim é o caso da avaliação da aprendizagem, em que as concepções dos sujeitos influenciam na tessitura do objeto, tornando-o complexo, revestindo-o de um caráter subjetivo e exigindo variadas formas de análise e interpretação, no intuito de aproximar-se, ao máximo possível, da sua constituição real.

Dessa forma, para investigar a avaliação da aprendizagem realizada no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA e a possibilidade de utilização das ferramentas desse AVA para a realização da avaliação formativa optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, recorrendo a diferentes instrumentos que pudessem permitir identificar e interpretar a avaliação da aprendizagem no referido curso.

De acordo com Minayo (2010), a investigação das relações sociais envolve crenças e valores, por isso, na pesquisa social, todos os sujeitos participantes, seja investigador ou investigado, influenciam na construção do conhecimento.

[...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010, p. 12).

Nesse caso, a pesquisa social atende às exigências da complexidade do contexto educacional, que requer a utilização de uma pesquisa capaz de contemplar as novas demandas educativas. A abordagem qualitativa mostrou-se a mais viável, uma vez que, segundo Minayo e Sanches (1993):

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Nesse sentido, a escolha pela abordagem qualitativa deveu-se, principalmente, à natureza do objeto de estudo, tendo em vista que no ambiente educacional, seja ele presencial ou a distância, o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, mas também à subjetividade da pesquisadora que possui maior afinidade e familiaridade com a pesquisa social. Sendo assim, a abordagem qualitativa possibilitou uma melhor aproximação com a realidade estudada, oferecendo elementos para melhor analisar e compreender os dados levantados.

Em relação ao tipo de pesquisa, optou-se pela pesquisa exploratória, que assumiu a forma do estudo de caso (GIL, 1999).

Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos. E, ainda, segundo esse autor, “a investigação exploratória pode ser a primeira etapa de uma investigação mais ampla sobre o tema” (GIL, 1999, p. 43).

Para Chaves e Coutinho (2002), a característica que melhor identifica e distingue o estudo de caso “é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’” (CHAVES; COUTINHO, 2002, p. 230).

Sobre o estudo de caso em investigações com tecnologia educacional, Chaves e Coutinho (2002) assinalam que esse tipo de estudo tende a ser bastante produtivo, se for desenvolvido no sentido de compreender os novos fenômenos e orientar estudos futuros.

[...] o caso, por exemplo, dos novos ambientes virtuais de aprendizagem em que tão pouco se sabe ainda e urge desenvolver estudos profundos em contextos naturais, visando a compreensão e conceptualização dos fenómenos que orientem estudos futuros, sejam eles quantitativos ou não (CHAVES; COUTINHO, 2002, p. 230).

Assim, nesta pesquisa procurou-se fazer uso do estudo de caso para compreensão e interpretação do fenômeno específico da avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia a distância da UFMA, através das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Para tanto, utilizou-se, como campo de pesquisa, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, adotado como plataforma virtual de interações durante a realização do

curso de Pedagogia a distância na referida universidade. Nesse campo, foi realizada grande parte do estudo, através do mapeamento das ferramentas desse ambiente e de suas características. Às anotações do que foi observado, juntaram-se os dados coletados com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas) e outros obtidos através do levantamento documental do Plano Político Pedagógico do curso.

Vale ressaltar que os rumos da pesquisa, ora apresentada, foram delineados ao longo de sua realização, uma vez que no projeto inicial objetivava-se a investigação da avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, partindo apenas da entrevista com professores do curso e da análise dos documentos (PPP e Planos de Curso). Com o decorrer da pesquisa, no entanto, verificou-se a necessidade de ampliar os sujeitos investigados, com o intuito de apreciação de outras facetas da realidade, com a inclusão dos alunos e tutores do referido curso.

Assim, tendo em vista os objetivos pretendidos, foram desenvolvidas as seguintes etapas da pesquisa:

Na etapa inicial foi realizado um **levantamento e análise de fontes bibliográficas** de teóricos brasileiros e estrangeiros, que possuem publicações significativas nas áreas de avaliação da aprendizagem e da EAD, com a finalidade de compreender as teorias mais atuais sobre avaliação da aprendizagem e as mais adequadas à EAD.

Realizou-se, também, **levantamento bibliográfico em meios virtuais**, através da Internet, com objetivo de acesso a informações bibliográficas mais atualizadas, artigos científicos publicados em revistas eletrônicas, bem como fontes estatísticas mais recentes e acesso a sítios e plataformas oficiais.

Na segunda etapa, houve o **mapeamento do AVA Moodle**, através da Internet, com o objetivo de caracterizar o Moodle, utilizado como interface de comunicação e aprendizagem no curso de Pedagogia a distância da UFMA, buscando-se formar um inventário das principais ferramentas disponíveis nesse ambiente, as possíveis formas de utilização desses recursos na avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Em seguida, foi realizado um **levantamento documental** no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão (NEAD-UFMA), com o objetivo de coletar dados significativos sobre como era concebida a avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Pedagogia a distância dessa universidade. Foram realizadas a leitura e a interpretação do Projeto Político Pedagógico do referido curso.

Em fase posterior, realizaram-se **entrevistas semiestruturadas** com professores do curso de Pedagogia a distância da UFMA, para observação de como praticavam a avaliação da aprendizagem do aluno e suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e, ainda, seu grau de conhecimento das teorias sobre a avaliação formativa.

Posteriormente, foram aplicados **questionários fechados** aos tutores e também aos alunos do curso, objetivando a complementação dos dados qualitativos já observados com dados quantitativos.

A **apresentação e discussão dos dados** foram sendo construídas de forma interpretativa e referenciando as concepções apresentadas no quadro teórico.

6.1 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa um total de 25 sujeitos, sendo 3 professores, 6 tutores e 16 alunos. Houve, também, adesão da coordenação do curso de Pedagogia a distância da UFMA, no sentido de disponibilizar o acesso da pesquisadora ao AVA do curso, com permissão para acesso a documentos, participantes, materiais didáticos e atividades de todas as disciplinas do curso de Pedagogia dos dois polos de apoio presencial, onde se realiza o curso (Polo de Humberto de Campos e Polo de Bom Jesus das Selvas). Os professores participaram com uma entrevista semiestruturada e aos alunos e tutores foram aplicados questionários eletrônicos.

CrITÉRIOS de seleção dos participantes

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa, investigar a avaliação formativa no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, utilizando os recursos e ferramentas do AVA Moodle, procurou-se selecionar os participantes dentre os alunos, professores e tutores do curso de Pedagogia a distância da UFMA. Para tanto, estabeleceu-se como critério principal o tempo decorrido desde o último acesso ao AVA, no intuito de aplicar os instrumentos a sujeitos que realmente estivessem participando efetivamente das atividades relativas ao curso. Assim, os critérios de seleção dos participantes são apresentados de forma resumida na tabela a seguir (Tabela 6):

Professor	Tutor	Aluno
Que está lecionando disciplina atualmente	Que está participando de alguma disciplina atualmente	Que estava inscrito em pelo menos uma disciplina
Que lecionou disciplina nos últimos meses	Que acessou o AVA a menos de trinta dias	Que acessou o AVA a menos de trinta dias
Que acessou o AVA a menos de trinta dias		

Tabela 6 – Critérios de seleção dos participantes da pesquisa

A partir desses critérios foram selecionados:

- 10 professores;
- 14 tutores;
- 38 alunos inscritos no Polo presencial de Bom Jesus das Selvas;
- 35 alunos inscritos no Polo de Humberto de Campos.

A cada um dos 10 professores selecionados foi enviada uma carta-convite para participação na pesquisa, através de e-mail, onde foram explicitados a natureza da pesquisa, o objetivo geral, o tipo de participação como entrevistado e a duração provável da entrevista. Nessa mesma comunicação, foi enviado, também, o roteiro semiestruturado com as questões a serem abordadas na entrevista, bem como os contatos telefônicos e endereços eletrônicos da pesquisadora para confirmação da participação e agendamento do dia e horário da entrevista. Dos 10 professores convidados, apenas 3 confirmaram a participação, o que ocorreu com o agendamento e posterior realização da entrevista.

Aos 14 tutores selecionados, foram enviadas, também, mensagens de e-mail com uma carta-convite para participação na pesquisa. Dos 14 tutores convidados, 6 responderam ao questionário enviado, tendo suas respostas armazenadas no banco de dados do Google Docs.

Aos 38 alunos do Polo de Bom Jesus das Selvas e aos 35 do Polo de Humberto de Campos, totalizando 73 alunos da turma de Pedagogia a distância da UFMA, foram enviados o convite para participação na pesquisa e o questionário eletrônico, através da ferramenta “mensagem” no próprio AVA do curso de Pedagogia. O motivo do envio do questionário por meio da ferramenta mensagem foi a ausência do endereço de e-mail de muitos desses alunos no seu perfil no AVA, impossibilitando a comunicação via e-mail. Dos 73 alunos a que foram enviados os questionários, 16 responderam, participando da pesquisa.

6.2 Coleta de dados

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada em três etapas com o objetivo de visualizar diferentes perspectivas sobre as concepções de avaliação da aprendizagem realizada no AVA do curso. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores do curso; Nas segunda e terceira etapas, foram utilizados questionários eletrônicos para investigar concepções de tutores e alunos do curso.

Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os 3 professores do curso de Pedagogia a distância da UFMA, que aceitaram participar da pesquisa, para observação de como praticavam a avaliação da aprendizagem do aluno e suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e, ainda, seu grau de conhecimento das teorias sobre a avaliação formativa. De acordo com Flick (2004): “É uma característica dessas entrevistas que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista. Espera-se que essas questões sejam livremente respondidas pelo entrevistado” (FLICK, 2004, p. 106).

Assim, a entrevista com os participantes ofereceu informações importantes acerca do objeto de estudo, permitindo uma organização flexível e ampliação dos questionamentos, à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos entrevistados, sendo de extrema relevância a sua utilização na presente pesquisa. As entrevistas realizadas objetivaram a identificação dos diferentes elementos que compõem o processo avaliativo, levando em consideração os seguintes aspectos:

- As concepções teóricas que apoiam prática da avaliação da aprendizagem;
- As concepções sobre a avaliação formativa e sua aplicação na EAD;
- O conhecimento dos recursos e ferramentas disponíveis no AVA Moodle;
- Possíveis modos de utilização dessas ferramentas como apoio a avaliação formativa no curso;
- Possíveis dificuldades para utilizar o AVA em função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- Participação (ou não) dos tutores no processo de avaliação da aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado, nas dependências da UFMA. O registro foi feito com gravação em áudio, no formato mp3, e tiveram uma duração

aproximada de 20 minutos. Logo após, foi realizada a transcrição do áudio em texto, passando-se a análise qualitativa com a interpretação dos dados obtidos, o que levou à construção de texto baseado na interpretação desses dados.

Questionário eletrônico

Os questionários eletrônicos foram utilizados na investigação das concepções dos tutores e dos alunos do curso. Para Silva, Santos e Siqueira (1997), “questionário seria uma forma organizada e previamente estruturada de coletar, na população pesquisada, informações adicionais e complementares sobre determinado assunto acerca do qual já se detém certo grau de domínio” (SILVA; SANTOS; SIQUEIRA, 1997, p.410). Ainda segundo os mesmos autores, o questionário eletrônico pode ser definido como aquele que utiliza o meio eletrônico para sua aplicação (SILVA; SANTOS; SIQUEIRA, 1997).

Os questionários foram elaborados, tendo como base os objetivos da pesquisa, através da ferramenta de formulários do *Google Docs*¹³. A escolha dessa ferramenta, disponibilizada através da web 2.0 para construção e operacionalização dos questionários, facilitou bastante a coleta, ofereceu agilidade, baixo custo, rapidez e comodidade, tanto para os participantes, que responderam ao questionário de acordo com a sua disponibilidade de horários, quanto para a pesquisadora, na economia de tempo e recursos financeiros. A figura a seguir ilustra o layout de um dos questionários enviados (Figura 15).

Questionário para alunos do Curso de Pedagogia a Distância

Caro(a) aluno(a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado que eu, Marcelle Patrícia Lopes Cunha, estou realizando com o objetivo de investigar a avaliação formativa no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA utilizando os recursos e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (AVA Moodle). Sua participação é muito importante para o êxito dessa pesquisa. Obrigada pela sua colaboração.

Quais ferramentas são mais utilizadas no AVA Moodle durante o processo de ensino-aprendizagem de seu curso?

- ☐ Chat
- ☐ Diário
- ☐ Fórum
- ☐ Wiki
- ☐ Glossário
- ☐ Tarefa
- ☐ Pesquisas de avaliação
- ☐ Recursos
- ☐ Mensagens

Quais ferramentas são mais utilizadas no AVA Moodle durante seu curso, para a avaliação da aprendizagem?

- ☐ Chat
- ☐ Diário
- ☐ Fórum

Figura 15 – Layout do questionário eletrônico

¹³ O Google Docs é uma interface do website Google no qual são disponibilizadas ferramentas diversas (síncronas e assíncronas), processadores de textos, planilhas, formulários eletrônicos, bate-papo, links de pesquisa, e-mail, entre outros.

A ferramenta contribuiu, ainda, para facilitar a tabulação dos dados para sua respectiva análise, tendo em vista que o formulário disponibilizava uma ferramenta que organizava e enviava os dados diretamente para uma planilha do Excel, devidamente estruturada, para permitir uma melhor visualização do conjunto de respostas de cada questão, organizando o material para a análise dos dados coletados. Nesse aplicativo, os questionários podem ser enviados de várias maneiras: por e-mail, quando o questionário é enviado diretamente para o participante da pesquisa, podendo ser enviado como um arquivo anexo ou no próprio corpo da mensagem; ou então, o pesquisador pode copiar o link do questionário e incorporar em uma página da Internet.

Nesta pesquisa, foram utilizadas as duas formas de envio. No caso dos tutores, o envio ocorreu por e-mail e no caso dos alunos, o questionário foi disponibilizado em um link enviado aos mesmos, através da ferramenta mensagem no AVA do curso.

Questionário aplicado aos tutores

Aos 14 tutores selecionados para participarem da pesquisa, foram enviadas mensagens de e-mail com uma carta-convite para participação na pesquisa, onde foram explicitados a natureza da pesquisa, o objetivo geral, o tipo de participação como respondentes de um questionário eletrônico, o qual o link já estava como anexo na mesma mensagem. A carta-convite, tinha a finalidade de esclarecê-los sobre o estudo, e orientá-los em como responder e enviar o questionário.

No questionário aplicado aos tutores, foram elaboradas 6 questões com alternativas de múltipla escolha, podendo, em algumas delas, os participantes assinalarem mais de uma opção. As questões objetivaram obter algumas ideias sobre o processo avaliativo vivenciado por esses profissionais na EAD, servindo, ainda, o referido questionário para observar a realização de curso preparatório para o exercício da função de tutor.

O questionário solicitava informações relacionadas à formação específica para atuação como tutor, à frequência do contato com os alunos, aos meios em que realizavam esse contato, às atividades realizadas pelo tutor em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, e às principais dificuldades em relação às ferramentas do AVA Moodle (Questionário completo em anexo).

Após responderem ao questionário, os participantes clicavam em “enviar” e os dados seguiam automaticamente para uma planilha no Google Docs, em que era possível a

pesquisadora visualizar todas as respostas de cada sujeito. Após um período de 10 dias de envio do questionário, 6 tutores haviam enviado suas respostas ao questionário.

As informações foram organizadas automaticamente pela ferramenta eletrônica e os dados de cada item se apresentavam em uma planilha eletrônica, atualizada a cada nova participação, oferecendo, ainda, a opção de salvar as informações no formato de planilha do Excel.

Questionário aplicado aos alunos

Os alunos também participaram da pesquisa respondendo a um questionário eletrônico. Aos 73 alunos selecionados para participarem deste estudo, foram enviados o convite para participação na pesquisa, bem como o questionário eletrônico, através da ferramenta “mensagem” no próprio AVA do curso de Pedagogia. O motivo do envio do questionário, por meio da ferramenta mensagem, como já mencionado anteriormente, foi devido à ausência do endereço de e-mail de muitos desses alunos no seu perfil no AVA, o que impossibilitou o envio por e-mail.

No questionário aplicado aos alunos, foram elaboradas 5 questões com alternativas de múltipla escolha, podendo, em algumas delas, os participantes assinalarem mais de uma opção. Esse questionário, elaborado com vistas aos objetivos da pesquisa, visava o levantamento de dados como as ferramentas mais utilizadas durante o curso de Pedagogia a distância da UFMA e as mais utilizadas para atividades avaliativas, bem como a realização da prática da autoavaliação, e possíveis dificuldades dos alunos para utilização das ferramentas do AVA Moodle do curso. Dos 73 alunos a que foram enviados os questionários, 16 responderam, participando da pesquisa.

Assim, como ocorrido com os dados referentes ao questionário aplicado aos tutores, todas as informações foram organizadas automaticamente pela ferramenta eletrônica e os dados de cada item apresentados em uma planilha eletrônica, atualizada a cada nova participação.

6.3 A análise dos resultados

Neste tópico, serão apresentados e interpretados os dados obtidos pelos diferentes processos de recolha de dados. Será dada especial ênfase à análise das questões que, de uma forma ou de outra, contribuíram de forma mais significativa para a investigação da avaliação

formativa no curso de Pedagogia a distância da UFMA, que é a base e objetivo central no contexto deste estudo. Inicialmente, serão abordados os dados significativos encontrados no levantamento documental, com a leitura do Plano Político Pedagógico do curso. Em seguida, serão relatadas as concepções dos professores entrevistados e os dados constatados com a aplicação dos questionários, buscando inter-relacionar os resultados como tentativa de melhor compreender a realidade em estudo.

6.3.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e a avaliação da aprendizagem

A análise dos dados levantados através da leitura do PPP do curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA levou em consideração os seguintes aspectos: Perfil profissional; Instrumentalização do profissional para o trabalho com as TIC; e a Avaliação da aprendizagem, por considerá-los como pontos mais significativos para a investigação do objeto desta pesquisa.

O PPP foi elaborado em 2007 e reformulado no ano de 2013, tendo em vista o reconhecimento do curso. O documento aponta como perfil profissional desejável para o pedagogo formado no curso uma identidade profissional que tenha como base a **docência**; o **planejamento e gestão de sistemas educacionais**; e a **investigação**.

Para exercício da **docência**, o documento prevê, entre outras características, que esse profissional “deverá ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática” (UFMA, 2013, p. 19). De acordo com Luckesi (2006), um profissional da educação com visão crítica é aquele que leva em conta os objetivos políticos de sua prática:

Se se deseja exercitar uma prática docente crítica, importa levar em conta objetivos políticos dessa prática, assim como princípios científicos e metodológicos que traduzem coerentemente a visão política que se tenha e a exercitação das tarefas da prática docente articulada coerentemente com aspectos anteriores (LUCKESI, 2006, p. 150).

E o compromisso político principal da prática docente é “estar interessado em que o aluno aprenda e se desenvolva” (LUCKESI, 2006, p. 150). Portanto, para adquirir essa competência, o profissional formado no curso de Pedagogia a distância da UFMA deverá passar por um processo de formação que seja também extremamente comprometido com a

sua formação política, que lhe exercite o pensar criticamente e lhe estimule em todos os momentos para uma aprendizagem autônoma e contextualizada com suas condições sociais.

Para atuação no **planejamento e gestão de sistemas educacionais**, o documento indica que o curso deverá formar “um profissional em condições de assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias” (UFMA, 2013, p. 19) e, ainda, ser capaz de implementar políticas educacionais e formas de gestão democrática no sistema e na escola, de modo a contribuir para a articulação dos sujeitos escolares entre si e com a sociedade. O documento destaca, ainda, a capacidade para “Gestão Pedagógica”, que está diretamente ligada aos processos de comunicação no fazer docente (UFMA, 2013).

Em relação à capacidade de **investigação**, do profissional que se pretende formar, o documento aponta para a necessidade do “desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade” (UFMA, 2013, p.20), com vistas à intervenção na prática pedagógica em uma atitude de contínua análise sobre problemas da realidade educacional e escolar.

Em relação ao aspecto de instrumentalização do profissional para o trabalho com as TIC, o PPP estabelece, dentro do Eixo Formativo de Fundamentos Sócio-Históricos e Político-Culturais da Educação e do Subeixo Concepções e Metodologia de Estudos em EAD, a integralização de três disciplinas especificamente voltadas para a formação de competências referentes ao conhecimento e utilização das TIC na educação e à natureza, história e especificidades da EAD. Essas disciplinas são Fundamentos da Educação a Distância com carga horária de 60h; Informática Aplicada à Educação, 60h; e Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, com 75h. Todas ofertadas no primeiro semestre do curso.

Como se trata de um curso na modalidade a distância, é imprescindível a familiaridade do aluno com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. Para tanto, o curso prevê a formação neste campo do conhecimento não só para instrumentalização do aluno para utilização das ferramentas disponíveis nessa modalidade de ensino, mas para possibilitar o seu enriquecimento formativo no que campo da educação tecnológica (UFMA, 2013, p. 8).

Almeida (2003) declara que propiciar às pessoas a fluência tecnológica significa utilizar criticamente a tecnologia de informação e comunicação com os objetivos de alavancar a aprendizagem significativa, autônoma e contínua, bem como enfatiza a necessidade de se mobilizar o exercício da cidadania, oportunizando a produção de conhecimentos necessários à melhoria das condições de vida.

Já no que concerne à avaliação da aprendizagem, que é o objeto central desta pesquisa, o documento dedica apenas uma página, na qual assinala que, nesse processo, “serão observados os seguintes aspectos: que seja uma avaliação qualitativa, emancipatória, processual e formativa e que possibilite a participação e a autoavaliação dos discentes” (UFMA, 2013, p. 38).

Como visto, logo de início, a perspectiva qualitativa, emancipatória e formativa da avaliação da aprendizagem é contemplada no documento, o que demonstra que há uma concepção de avaliação da aprendizagem voltada para o caráter formativo do processo de ensino e aprendizagem.

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 89).

[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende (...) e é sua virtude informativa que é seu caráter essencial (HADJI, 2001, p. 20).

Percebe-se, também, que, ao destacar a “participação do aluno” e a “autoavaliação” por parte deste, o PPP aponta para o desenvolvimento de processos de metacognição a serviço da avaliação da aprendizagem. O que atesta novamente a presença nesse documento de concepções teóricas atualizadas, uma vez que aponta para a visão do aluno como “o principal ator de suas aprendizagens” (HADJI, 2001, p. 125).

O PPP destaca, ainda, que a avaliação atente também para a interdisciplinaridade e que leve em conta a realidade local dos alunos:

A avaliação do processo ensino-aprendizagem será realizada através de atividades individuais ou em grupo, sob a forma de análises e elaboração de textos, questionários, resenhas, sínteses, troca de experiências, relato de vivências, seminários, levantamento de questões sugeridas pelas disciplinas, atentando para a interdisciplinaridade, e pela realidade local dos discentes (UFMA, 2013, p. 38).

Cada disciplina é desenvolvida com 80% da carga horária, desenvolvida em atividades a distância, com o acompanhamento da orientação acadêmica e 20% em atividades presenciais. No entanto, em cumprimento a determinações legais, os instrumentos avaliativos aplicados de forma presencial possuem um peso maior em relação à avaliação realizada à

distância: “Os pesos da avaliação estão distribuídos da seguinte forma: 40% da nota advêm de atividades virtuais (exercícios, trabalhos individuais e em equipe); 60% da nota resultam da prova presencial, previamente marcada” (UFMA, 2013, p. 38).

O trecho acima demonstra, também, que, por força da necessidade de promoção e certificação, os critérios de quantificação, seleção e classificação, são ainda marcantes na concepção de avaliação da aprendizagem presente no PPP do curso. Em virtude do referido acima, as disciplinas são encerradas “após a avaliação com provas presenciais, relatórios e trabalhos solicitados” (UFMA, 2013, p. 38).

No documento são elencadas como condições para aprovação em cada disciplina:

- Participação ativa em todas as atividades propostas;
- Realização das atividades avaliativas virtuais e presenciais;
- Frequência nas atividades presenciais;
- Obtenção de nota igual ou superior a 7 (sete) em cada componente curricular.

É sobre essa necessidade de certificação e classificação que Perrenoud (1999) afirma haver ainda um choque entre a avaliação formativa e a avaliação instalada, chamada de “normativa”. O que, segundo esse autor, acaba por levar os professores com intenção de realizar a avaliação formativa a terem um duplo trabalho: “a avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, o que não é muito animador!” (PERRENOUD, 1999, p. 16).

O PPP prevê, também, a utilização de “instrumentos tecnológicos para criar estratégias de motivação à busca de novos conhecimentos, por meio de situações-problema que instiguem a reflexão, a pesquisa e a elaboração de planos de ação” (UFMA, 2013, p. 24), na intenção do favorecimento da autonomia intelectual do aluno e do fortalecimento da sua responsabilidade em relação ao seu desempenho acadêmico (UFMA, 2013).

6.3.2 As entrevistas com professores

Para apresentação dos resultados das entrevistas serão utilizadas as seguintes categorias de análise: As concepções teóricas que apoiam a prática da avaliação da aprendizagem; As concepções sobre a avaliação formativa e sua aplicação na EAD; O conhecimento dos recursos e ferramentas disponíveis no AVA Moodle e possíveis modos de

utilização dessas ferramentas como apoio a avaliação formativa no curso; Possíveis dificuldades para utilizar o AVA em função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; Participação (ou não) dos tutores no processo de avaliação da aprendizagem.

As concepções teóricas que apoiam a prática da avaliação da aprendizagem

Na investigação das concepções teóricas que apoiam a prática da avaliação da aprendizagem a partir da definição apresentada pelos participantes, identificaram-se os significados atribuídos a esta dimensão do fazer docente. Nesse sentido, buscou-se conhecer, tanto os sentidos que poderiam se evidenciar de forma explícita, quanto aqueles subjacentes e subliminares, evidenciados nas entrelinhas do discurso dos docentes. Desse modo, os participantes foram primeiramente questionados quanto às concepções teóricas que apoiam a sua prática avaliativa no curso de Pedagogia a distância da UFMA. Assim, procurou-se verificar se, inicialmente, as afirmações dos sujeitos acerca das teorias que embasam a sua prática avaliativa para, posteriormente, se observar se as práticas descritas pelos docentes condizem com as afirmações teóricas feitas pelos mesmos.

Dessa forma, ao perguntar aos docentes sobre as principais concepções teóricas que apoiam a sua prática da avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia a distância da UFMA, observou-se que o sujeito 1 declarou conceber a avaliação da aprendizagem como um componente importante do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, de acordo com o que for acontecendo na avaliação, o próprio processo de aprendizagem poderá ser redimensionado. Ainda segundo o sujeito 1, a sua prática de avaliação no curso ocorre de forma processual, analisando os progressos que o aluno tem durante o desenvolvimento da disciplina e levando em conta também a assiduidade do aluno no AVA.

Quando eu faço uma avaliação no ambiente, a avaliação é processual, então eu começo a analisar a participação, assiduidade que o aluno tem no ambiente. Isso pra mim já conta como critério de avaliação.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Observo se ele (o aluno) está tendo mudança de comportamento, se ele está se apropriando das informações, como responde, como acrescenta toda essa formação.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Então a minha forma de avaliar vai ser processual e de forma diagnóstica sempre podendo intervir a tempo.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

O sujeito 2 afirma que procura realizar a avaliação sob uma perspectiva problematizadora e construtivista, porém deixa claro que assim o faz mais por atendimento a uma diretriz do MEC, do que por uma concepção individual da mesma, uma vez que acredita que as transformações sociais a que busca não serão alcançadas a partir de uma abordagem construtivista da educação.

[...] considerando também, que o Ministério da Educação refez algumas diretrizes e passou a ter um modelo muito problematizador, muito construtivista, então a gente tenta incorporar isso a nossa prática.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

nós estamos bem antenados com essa linguagem pós-moderna, ainda que as nossas situações-problema não envolvam isso e nós trazemos um discurso que busque, que estimule alguma transformação social que nada tem a ver com o construtivismo.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Mas nós valorizamos muito essa questão da cognição que é um princípio básico das diretrizes do MEC nesse momento. Então eu tenho uma preocupação muito grande de preparar, de estar contribuindo para a preparação, não só para o mercado de trabalho, como também para o exame que eles prestarão futuramente, que é o ENADE.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

O sujeito 3 apresenta uma concepção de avaliação processual, mediada pelos recursos e ferramentas disponíveis no AVA, uma vez que, para o mesmo, na EAD, o processo de avaliação assume características diferenciadas em virtude da distância entre alunos e professores. O mesmo assinala também com a possibilidade de realização da autoavaliação por parte dos alunos.

Bem, o processo de avaliação é sempre muito complexo, principalmente relacionado a EAD, onde o professor não está diariamente em contato físico com o aluno

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Mas esse contato existe virtualmente no AVA, por isso me apoio sempre no processo de avaliação que é processual e os próprios recursos tecnológicos vêm apoiar esse tipo de prática.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

No AVA, o aluno tem vários recursos onde pode estar diariamente fazendo uma avaliação do seu trabalho e o professor acompanhando esse processo.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Verificou-se, com a análise dessa questão, que os sujeitos, a princípio, mostram uma preocupação em realizarem uma avaliação processual, diagnóstica e construtivista, o que demonstra que os mesmos possuem conhecimentos teóricos atualizados em torno da prática da avaliação da aprendizagem.

As concepções sobre a avaliação formativa e sua aplicação na EAD

Neste ponto, buscou-se investigar o grau de conhecimento dos professores sobre a avaliação formativa e seu emprego em cursos de EAD. Quando perguntados sobre a sua opinião em relação à avaliação formativa e sua aplicação na EAD, os docentes entrevistados mostraram-se receptivos e até defensores desse tipo de prática avaliativa em cursos a distância.

Na opinião do sujeito 1, a realização da avaliação formativa no curso de graduação em Pedagogia da UFMA é perfeitamente aplicável, em virtude das ferramentas que são disponibilizadas no AVA. Segundo esse docente, a avaliação formativa no AVA pode ser realizada a partir do monitoramento do aluno em todas as suas atividades de aprendizagem, incluindo acessos ao AVA, leituras e participações. O professor sinalizou, também, que esse tipo de avaliação contribui para que o aluno “se aproprie do conhecimento de forma significativa”.

Proporciona essa interação direta com o professor porque é um curso que a distância fica apenas geográfica, nós estamos sempre interligados com várias ferramentas que proporcionam isso em vários momentos de oportunidade.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Eu posso dizer que tem como a gente monitorar bastante o aluno. O aluno é monitorado em termo da sua presença, pelo menos nas disciplinas que eu trabalho, e todas as atividades são colocadas de forma que o aluno tenha que ler os textos, tenha que se colocar, tenha que participar...

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Então a minha opinião sobre a avaliação formativa e a aplicação na EAD é que está dentro de todos os recursos necessários para que esse aluno se aproprie do conhecimento de forma significativa.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

O sujeito 2 atentou para a importância do tutor como apoio à avaliação da aprendizagem e destacou a importância da intencionalidade formativa na proposição das atividades para que a avaliação possa ser formativa, porém o seu posicionamento em relação ao conteúdo de que tem que ser “amarrado, sistematizado”, pode representar um certo distanciamento do conceito de regulação do processo de ensino e aprendizagem preconizado pelos teóricos defensores da avaliação formativa.

Eu acho perfeitamente possível, partindo do princípio de que exista uma intencionalidade, de que exista um conteúdo definido, amarrado, sistematizado.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Eu acredito que em qualquer atividade proposta com intencionalidade a avaliação formativa vai se materializar.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Se esse triângulo professor, tutor e aluno está bem orquestrado, está bem sistematizado, eu não vejo nenhuma dificuldade para o estabelecimento da avaliação formativa.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Já o sujeito 3 ressalta que a avaliação formativa é a mais adequada para ser utilizada em cursos de educação a distância e salienta que a mesma pode ser desenvolvida a partir da observação do processo de aprendizagem do aluno, através da utilização das ferramentas do AVA, diariamente.

Eu acho que a avaliação formativa é a que tem um melhor aproveitamento na educação a distância.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

É a partir da prática do aluno no AVA, que é o processo que ele faz diariamente utilizando as ferramentas, que possibilita essa avaliação formativa.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Como visto, os docentes do curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA entrevistados possuem noções sobre a avaliação formativa e defendem a sua utilização como prática avaliativa da aprendizagem dos alunos na EAD.

Os recursos e ferramentas do AVA Moodle e a realização da avaliação da aprendizagem

Em relação ao aspecto grau de conhecimento das ferramentas disponíveis no Moodle e modos de utilização desses recursos a serviço de uma avaliação da aprendizagem mais formativa, os docentes entrevistados demonstraram que, apesar de conhecerem a maioria das ferramentas e recursos do Moodle, estas ainda não são utilizadas pelos mesmos em todas as suas possibilidades.

Quando perguntados se conhecem todos os recursos e ferramentas disponíveis no AVA Moodle, utilizado como ambiente educacional no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, as respostas foram:

Conhecer eu conheço, se eu te disser que usei todos, não.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Sim, conheço porque nós passamos por um curso de formação, então eu recebi um conhecimento específico para conhecer o Moodle e já faz muito tempo isso, bem no início do programa na UFMA.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Sim, conheço.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Todos não. Conheço vários, mas nem todos.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Ao serem perguntados sobre os modos de utilização dessas ferramentas na avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, algumas das respostas foram:

Olha, dentro das minhas disciplinas a gente tem usado muito o chat, o fórum e as teleconferências, que são gravadas e ao mesmo tempo são interativas.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Eu avalio através dessas ferramentas a participação do aluno, o compromisso, a autonomia, a aprendizagem colaborativa, o posicionamento crítico, que as ferramentas que eu falei anteriormente me proporcionam para estar acompanhando esse aluno na sua formação.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

As situações-problemas estão sempre presentes no fórum , no chat, e-book, ou mesmo quando eu produzo o texto, eu sempre estou inquietando, sempre estou buscando algo que lhes faça pensar.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Eu posso te dizer assim, que para cada atividade que eu planejo, penso em um recurso no AVA onde eu possa vir a avaliar esse aluno no todo, sempre objetivando que o aluno seja um sujeito ativo de sua aprendizagem, que a partir da aprendizagem desse conteúdo ele possa vir a desenvolver uma nova postura, uma postura crítica e depende muito da ferramenta e da atividade que eu vou desenvolver.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

As ferramentas mais utilizadas para a avaliação, segundo informações cedidas pelos professores, são as apresentadas na tabela a seguir (Tabela 7):

Ferramentas/recursos	Professores que utilizam
Fórum	Sujeito 1, sujeito 2 e sujeito 3
Chat	Sujeito 1 e sujeito 3
Recursos (disponibilização de textos)	Sujeito 1 e sujeito 2
Teleconferência	Sujeito 1
Diário	Sujeito 3
Wiki	Sujeito 3

Tabela 7 – Ferramentas mais utilizadas na avaliação segundo os docentes

Observou-se que os professores entrevistados citaram como ferramentas mais utilizadas o Fórum e o Chat, além de Recursos, teleconferência, Diário e Wiki, no entanto, os entrevistados não apresentam os modos práticos de utilização dessas ferramentas, limitando-se a citarem os critérios que são avaliados como participação, a autonomia, o posicionamento crítico, entre outros. Tal fato pode sinalizar um indício de uma subutilização do potencial pedagógico desses recursos, uma vez que o docente ao referir-se de forma genérica à utilização dessas ferramentas, não esclarece a operacionalização da aplicação das mesmas enquanto instrumento avaliativo. A exceção ocorreu com o sujeito 3, ao discorrer sobre a utilização da ferramenta Diário e a prática da autoavaliação pelos alunos.

O próprio diário de bordo onde o aluno relata no final da semana o que ele aprendeu durante a semana é uma forma de avaliação que a gente chama até de portfólio, onde ele trabalha com a metacognição que é o pensar sobre o pensar.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Olha, dentro das minhas disciplinas a gente tem usado muito o chat, o fórum e as teleconferências, que são gravadas e ao mesmo tempo são interativas.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Eu avalio, através dessas ferramentas a participação do aluno, o compromisso, a autonomia, a aprendizagem colaborativa, o posicionamento crítico, que as ferramentas que eu falei anteriormente me proporcionam para estar acompanhando esse aluno na sua formação.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

eu vou exemplificar da forma com que eu trabalho. Como já disse, eu procuro muito não me distanciar daquilo que o MEC coloca como proposta, então todas as minhas atividades partem de situações-problemas e sempre trazem as competências que estão previstas para o curso, então eu tento fazer um enlace dessas competências com aquilo que a matriz da minha disciplina coloca, então essas situações-problemas estão sempre presentes no fórum, no chat, e-book, ou mesmo quando eu produzo o texto, eu sempre estou inquietando, sempre estou buscando algo que lhes faça pensar.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

O fato dos docentes não demonstrarem os usos práticos dessas ferramentas pode ser devido aos mesmos ainda possuírem algumas dificuldades para a sua utilização. Assim, alguns pontos salientam-se: os docentes demonstram estarem atualizados com as teorias mais recentes e progressistas em relação à aprendizagem; demonstram, ainda, serem favoráveis ao desenvolvimento de uma avaliação formativa na EAD; sabem da importância de realizarem essa avaliação formativa através das ferramentas do AVA. Então, em que consiste a dificuldade para realizá-la? Uma resposta provável seria que os mesmos teriam dificuldades operacionais em relação a essas ferramentas e recursos.

Possíveis dificuldades para utilizar o AVA em função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Ao serem questionados sobre as dificuldades de se realizar a avaliação formativa no AVA, algumas respostas foram:

Não, nessas ferramentas que eu utilizo eu não tive nenhuma dificuldade para utilizar nem no processo da utilização muito menos ao avaliar a aprendizagem do meu aluno.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

Bom, com as ferramentas do AVA eu utilizo todas as possibilidades... Só existe uma ferramenta, que eu já tive uma experiência anterior com educação a distância em um outro espaço, que é o IFMA, e lá eu utilizava também como alternativa avaliativa, que é o chat e aqui nós não utilizamos.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

... alguns professores têm algumas limitações, alguns têm dificuldades até de achar o ícone, onde corrigir, onde ver as atividades, onde fazer esse acompanhamento. E às vezes preferem que os alunos façam atividades estanques como produções textuais e enviem no link direto. E lá (no AVA) tem outras ferramentas que você pode utilizar pra avaliar.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Através das declarações desses professores, podemos perceber as dificuldades apenas como indícios, pois quando o sujeito 1 afirma que não tem dificuldades nas ferramentas que utiliza e já afirmou, anteriormente, que não utiliza todas, isso pode significar que o mesmo faz uso somente das ferramentas sobre as quais detém um certo domínio operacional. E quando o sujeito 2 afirma que utiliza todas as possibilidades das ferramentas do AVA, tentando demonstrar que não tem dificuldades, mas não descreve o “como” utiliza, há também um indício de que esse “todas” empregado de forma genérica no intuito de encobrir possíveis dificuldades, são denunciadas pelo próprio sujeito ao afirmar que o chat poderia ser utilizado na avaliação da aprendizagem, o que, em sua disciplina, não ocorre.

Essas dificuldades aparecem, também, no depoimento do sujeito 3, quando afirma ter presenciado limitações na utilização das ferramentas do AVA por parte de alguns colegas.

A grande variedade instrumental não garante que os instrumentos sejam bem utilizados, pois se, por um lado, afirmam que existem inúmeras possibilidades para avaliar o aluno na EAD, por outro lado, não conseguem determinar como realizar essas possibilidades.

Participação (ou não) dos tutores no processo de avaliação da aprendizagem

No que se refere à participação dos tutores no processo de avaliação da aprendizagem, os professores afirmam que os mesmos participam como orientadores, colaboradores, os “tira-dúvidas” dos alunos, que servem para dar suporte, avaliar atividades e lançar notas. Em suas declarações, é possível perceber, de maneira implícita, e, às vezes, explícita, o papel secundário atribuído a esses profissionais, no que se refere à avaliação da aprendizagem, ocorrendo somente através da execução do que já está predeterminado na matriz da disciplina.

Antes de a disciplina iniciar, costumamos apresentar a matriz da disciplina para os tutores, e apesar de já estar previamente determinado como o processo de avaliação vai acontecer eu sempre peço a opinião dos tutores e já explico pra eles como é que a gente quer que as coisas aconteçam sempre levando o aluno a refletir sobre a sua aprendizagem e relatar isso.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Eu oriento que eles avaliem o processo e não o produto, e não é a resposta pela resposta, mas que os tutores estejam interagindo a cada posicionamento do aluno para conseguir compreender a linha de raciocínio dele, o porquê daquele posicionamento.

Entrevista (sujeito 1 – professor)

E peço que os tutores também acompanhem esse processo e orientem os alunos sobre como fazer. Além de tirar as dúvidas dos alunos, que observem esse processo de desempenho do aluno através dessas atividades de metacognição.

Entrevista (sujeito 3 – professor)

Eu acho que o tutor não deve apenas ser aquele professor ou aquele colaborador que serve de suporte pra avaliar a atividade e lançar nota, eu acho que o tutor deve ser aquela pessoa que tem a compreensão, ainda que mínima, da disciplina.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Então, eu acho que às vezes o que mais dificulta nesse processo avaliativo é a ausência desse conhecimento por parte do tutor. Não estou dizendo que o tutor deveria ter o conhecimento igual ao do professor, se tivesse também seria ótimo.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

A partir do que foi levantado com as entrevistas, fica claro que os professores vivem, ainda, sob uma dualidade no que se refere à avaliação da aprendizagem, pois se, por um lado, demonstram possuírem concepções de aprendizagem e avaliação conectadas ao que existe de mais atual nas teorias educacionais, como a construtivista e pós-moderna, por outro, ainda não conseguiram deixar de lado as concepções tradicionalistas de medição e classificação.

Mas mesmo assim quando nós temos um conteúdo para uma dada semana eu não atribuo o ponto máximo para aquela atividade, eu busco várias atividades pra que a gente consiga a pontuação máxima.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Então realmente a avaliação acontece numa perspectiva de formação, ela não é quantitativa ela é formativa.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Observou-se que algumas dificuldades encontradas pelos docentes decorrem da tentativa de realizarem na EAD as mesmas atividades da educação presencial. Foi possível, também, identificar declarações que sinalizam a existência, ainda, de uma concepção da EAD como uma modalidade educacional de nível e qualidade inferiores em relação ao ensino presencial.

... a gente percebe também que o aluno da EAD é aquele aluno que não teve muita oportunidade de estudo. É aquele aluno que tem uma base frágil, então até um termo mais complexo que você utilize ele tem dificuldade de entender o restante do teu pensamento, o restante da tua exposição. Então é um aluno muito diferenciado.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Bom, eu acho que os alunos da educação a distância são alunos bem diferenciados, e eu não atribuo só aos alunos da UFMA, eu atribuo aos alunos da educação a distância. Eu acho que ainda está no inconsciente coletivo dos discentes que a EAD pode ser feita de qualquer forma, que ela pode ser feita de qualquer maneira, e é preciso uma centralidade, é necessário uma disponibilidade.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Então eu acho que os alunos ainda ficam um pouco dispersos, um pouco enrolados. Eles não conseguem gestar essa coisa de estar fazendo outras disciplinas simultaneamente, então as vezes eles deixam de participar de um chat porque tem uma outra atividade pra fazer.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Eles não conseguem ainda muito bem pensar como o aluno do presencial, que sabe que tem 5 ou 6 disciplinas e precisa dar conta de tudo aquilo ali. O aluno a distância é aquele aluno que está sempre “chorando” por um prazo que seja alterado.

Entrevista (sujeito 2 – professor)

Após a análise das entrevistas, configurou-se como caráter geral da concepção de avaliação dos docentes do curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, no mínimo, uma dupla configuração. Suas concepções sobre a avaliação e o processo educacional geral apresentam-se como progressistas e inovadoras, porém suas práticas nem sempre conseguem acompanhar esse pensamento inovador, estando muitas vezes atreladas a práticas tradicionais.

6.3.3 O tutor e a avaliação da aprendizagem

Constatou-se que 66,67% dos tutores investigados, não possuem curso de capacitação específica para atuarem como tutor em cursos a distância, e 33,33% possuem algum curso específico que os habilita para exercício da função de tutoria, como é demonstrado no gráfico abaixo (Gráfico 1). Porém, todos os investigados, possuem formação na área em que atuam, ou seja, em Pedagogia.

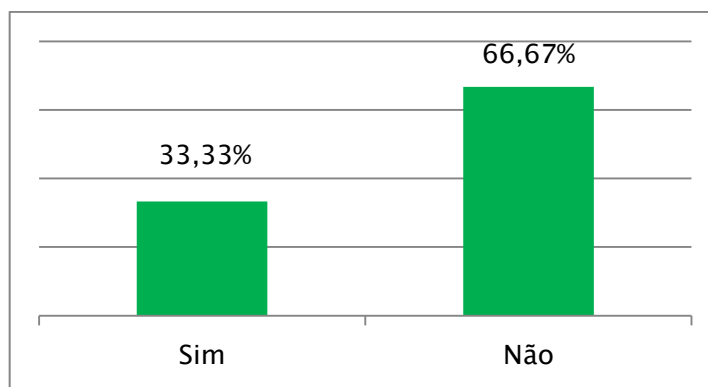


Gráfico 1 - Tutores com cursos específicos para atuar como tutor

Quando perguntados sobre quantas vezes por semana entram em contato com os alunos, 67,67% dos tutores afirmaram entrar em contato diariamente com os alunos, enquanto que 16,66% afirmaram entrar em contato de 1 a 2 vezes por semana e 16,66% disseram entrar em contato de 3 a 4 vezes por semana. O que é ilustrado no gráfico a seguir (Gráfico 2):

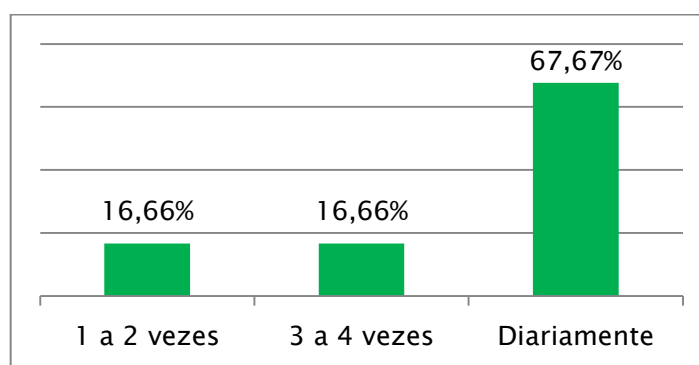


Gráfico 2 - Frequência semanal do contato com os alunos

Já em relação ao meio utilizado para esse contato, os tutores apontaram como meios principais de contato com os alunos, o e-mail, o fórum e as mensagens, cada um com 100% das preferências dos tutores, enquanto que o chat recebeu 66,7% de indicações, o telefone 33,3%, e apenas 16,67% referiram entrar em contato por outro meio que não os citados no enunciado da questão, citando a rede social Facebook, como mostrado no gráfico 3 (Gráfico 3). Observa-se que há uma preponderância de ferramentas assíncronas, que pode se justificar pela importância da linguagem escrita no processo de ensino via ambientes virtuais. Nas discussões assíncronas, a interatividade é mantida pela constante retroalimentação e pela interação entre os participantes. A construção do conhecimento se dá através de rede de associações, leituras, vivências, depoimentos, argumentações que se constituem em

verdadeiros espaços semânticos, onde a linguagem delinea a presença intelectual, emocional, social e cultural do sujeito.

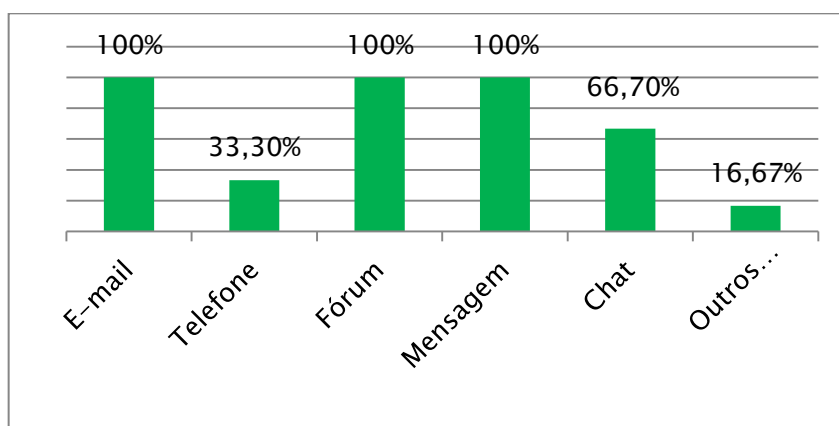


Gráfico 3 - Meios utilizados para o contato dos tutores com o alunos

Quanto às atividades que são realizadas pelos tutores em relação a avaliação, constatou-se que a apontada com maior frequência foi “mantem contato no início do curso para esclarecer a didática que será empregada” com 83,33% das preferências dos tutores, enquanto que a atividade menos citada foi “mantém-se apenas como observador”, com apenas 16,67% das preferências dos tutores investigados. A síntese das atividades realizadas pelos tutores em relação a avaliação da aprendizagem é apresentada no gráfico abaixo (Gráfico 4):

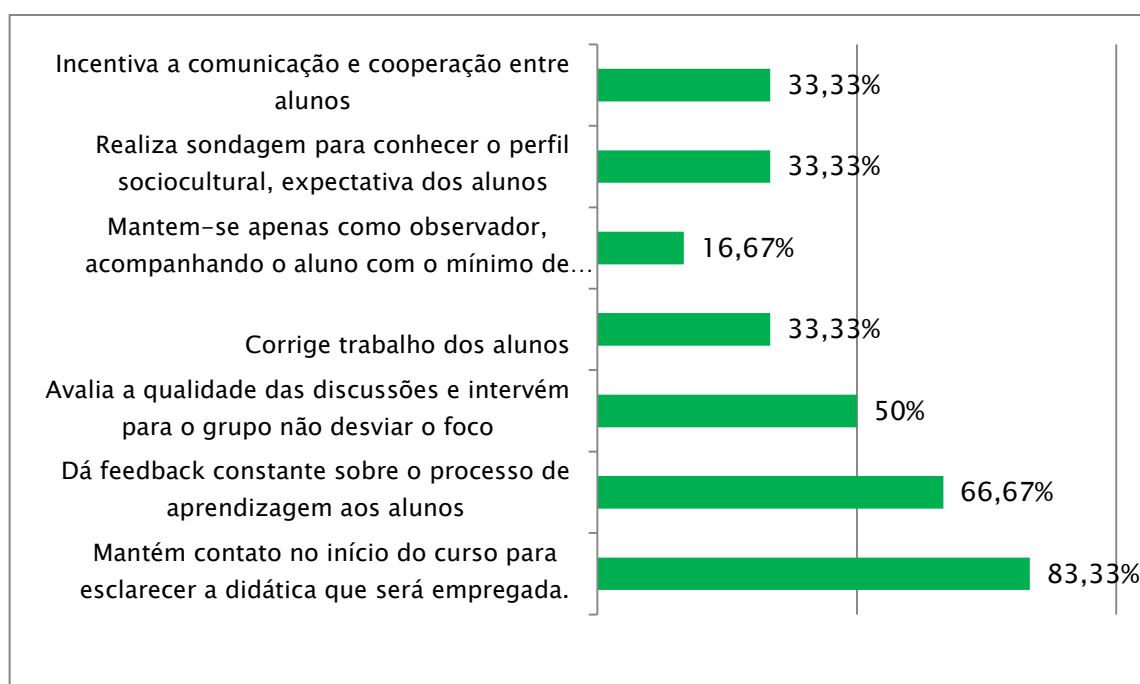


Gráfico 4 - Atividades do tutor em relação à avaliação da aprendizagem

Quanto às dificuldades para utilização de algum recurso ou ferramenta do AVA Moodle em função da avaliação da aprendizagem dos alunos, 66,67% dos tutores investigados responderam não possuírem dificuldades de utilização e 33,33%, afirmaram ter dificuldade em alguma ferramenta, sendo que as ferramentas citadas pelos tutores com dificuldades foram o Chat, o Diário, o Wiki e Pesquisas de avaliação, cada uma apontada por apenas um tutor. Essas questões podem ser visualizadas de melhor forma no gráfico abaixo (Gráfico 5) e na tabela que se segue (Tabela 8):

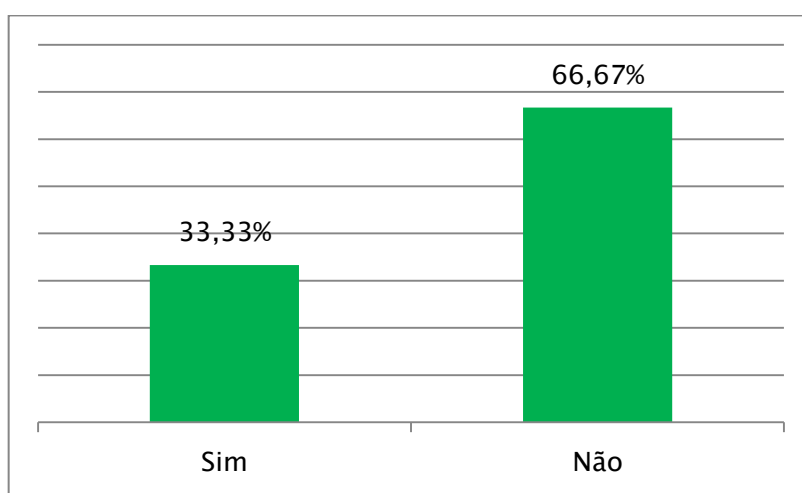


Gráfico 5 - Tutores: dificuldades de utilização das ferramentas do Moodle para avaliação da aprendizagem

Ferramenta	Tutores com dificuldades
Chat	1
Diário	1
Fórum	
Wiki	1
Glossário	1
Tarefa	
Pesquisas de Avaliação	1
Recursos	
Mensagem	

Tabela 8 – Ferramentas do Moodle que os tutores têm dificuldades

Os dados apresentados atestam que os tutores são os profissionais que mantêm um contato mais contínuo e estreito com os alunos através do AVA. Portanto, devem exercer um papel ativo na avaliação da aprendizagem, sendo que a sua participação nesse processo não pode reduzir-se a um simples colaborador, ou observador. Os tutores devem participar desde o planejamento até o julgamento no que se refere ao estabelecimento da avaliação formativa.

6.3.4 O aluno e a avaliação da aprendizagem

Os alunos foram investigados na intenção de constatação das informações concedidas pelos professores e as questões a que foram submetidos referiam-se às principais ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem e no processo de avaliação da aprendizagem, às que eles mais encontravam dificuldades de utilização e à existência de atividades que levassem à autoavaliação.

Quando perguntados sobre quais ferramentas são mais utilizadas no AVA Moodle durante o processo de ensino-aprendizagem de seu curso, os alunos investigados apontaram que o fórum é a ferramenta mais utilizada, indicada por 93,75% dos alunos, seguida pela ferramenta Tarefa com 87,5% das indicações e Mensagens, com 81,25%. Como ferramentas menos utilizadas foram apontadas o Glossário, que não foi indicada por nenhum aluno como mais utilizada, além do Diário, Wiki, Pesquisas de avaliação e Recursos, que foram indicadas como mais utilizadas apenas por 12,5% dos alunos cada uma. O resumo é apresentado no gráfico abaixo (Gráfico 6):

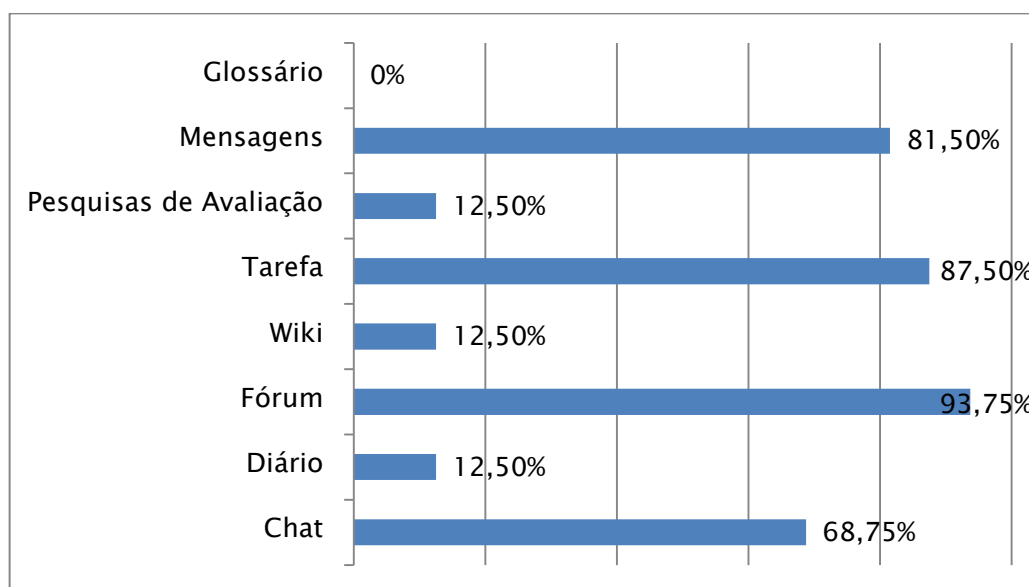


Gráfico 6 - Ferramentas mais utilizadas no AVA Moodle durante o processo de ensino e aprendizagem segundo os alunos

Em relação à utilização dessas ferramentas especificamente para o emprego na avaliação da aprendizagem, os discentes responderam à questão: Quais ferramentas são mais utilizadas no AVA Moodle durante seu curso, para a avaliação da aprendizagem? Neste item, as ferramentas apontadas como preferidas no curso quanto ao emprego na avaliação foram o

Fórum e a Tarefa, ambas indicadas por 68,75% dos alunos, sendo que as ferramentas Diário, Wiki, Glossário e Recursos não chegaram nem mesmo a serem referidas por nenhum dos alunos investigados. Esses resultados são apresentados no gráfico a seguir (Gráfico 7):

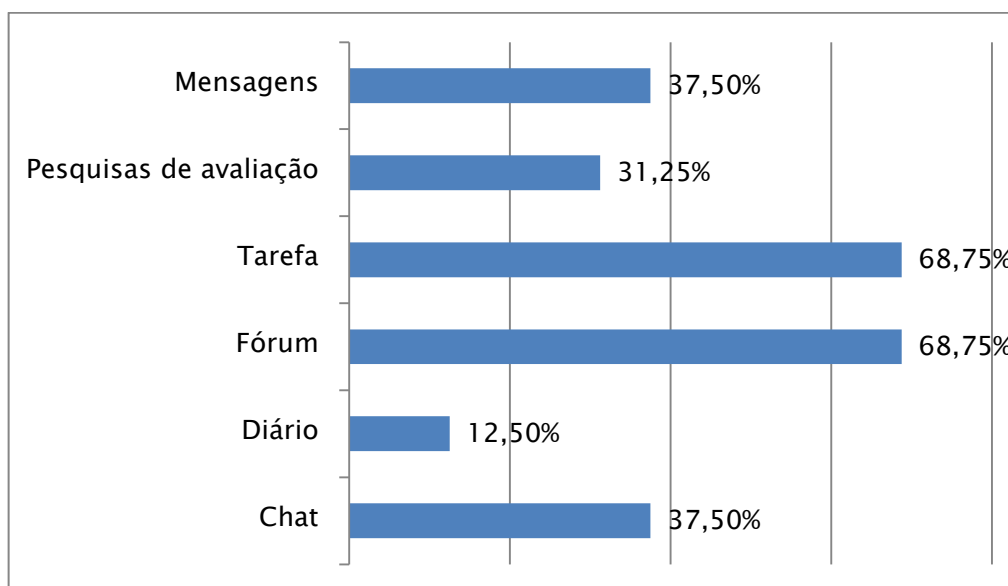


Gráfico 7 – Ferramentas mais utilizadas para a avaliação da aprendizagem segundo os alunos

Para investigar indícios de práticas que apontem as características da avaliação formativa no curso, perguntou-se aos mesmos se os professores costumam utilizar práticas de autoavaliação como instrumento para a avaliação da aprendizagem, ao que 68,75% dos alunos responderam que sim, enquanto que 31,25%, responderam que não, como é demonstrado no gráfico a seguir (Gráfico 8). Esse dado atesta a adoção pelos professores de algumas práticas já voltadas para o desenvolvimento de uma avaliação com intenção formativa.

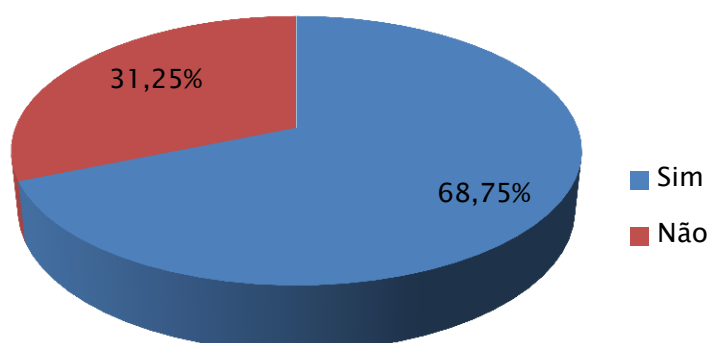


Gráfico 8 - Os professores e as práticas de autoavaliação como instrumento para a avaliação da aprendizagem

Em relação a dificuldades para o acesso a alguma ferramenta ou recurso do AVA (Moodle), os alunos demonstraram que 50% têm dificuldades de acesso a alguma ferramenta, sendo que a ferramenta mais referida como difícil de ser acessada pelos mesmos foi o chat, indicada por com 62% dos alunos com alguma dificuldade, enquanto que o Diário, a Tarefa e Recursos foram indicadas cada uma por 25% dos alunos e Mensagem, por 12,5%. Esses dados atestam que uma grande parte dos alunos ainda tem dificuldades para utilização dos recursos do AVA Moodle, o que pode representar um indício de subutilização dessas ferramentas pelos professores e tutores do curso durante as disciplinas e, consequentemente, na avaliação.

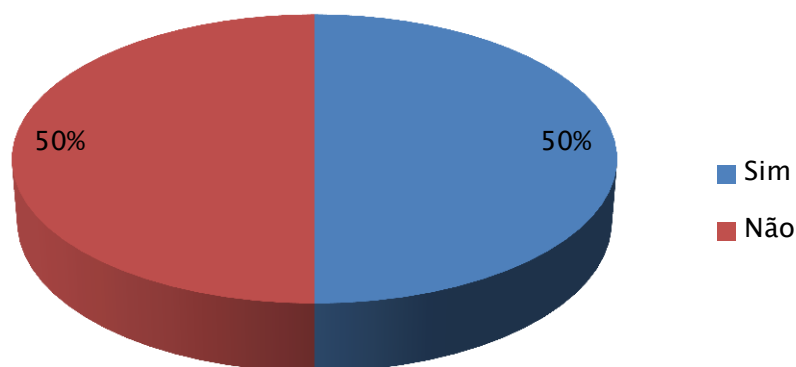


Gráfico 9 – Alunos com dificuldades para o acesso a alguma ferramenta ou recurso do AVA (Moodle)

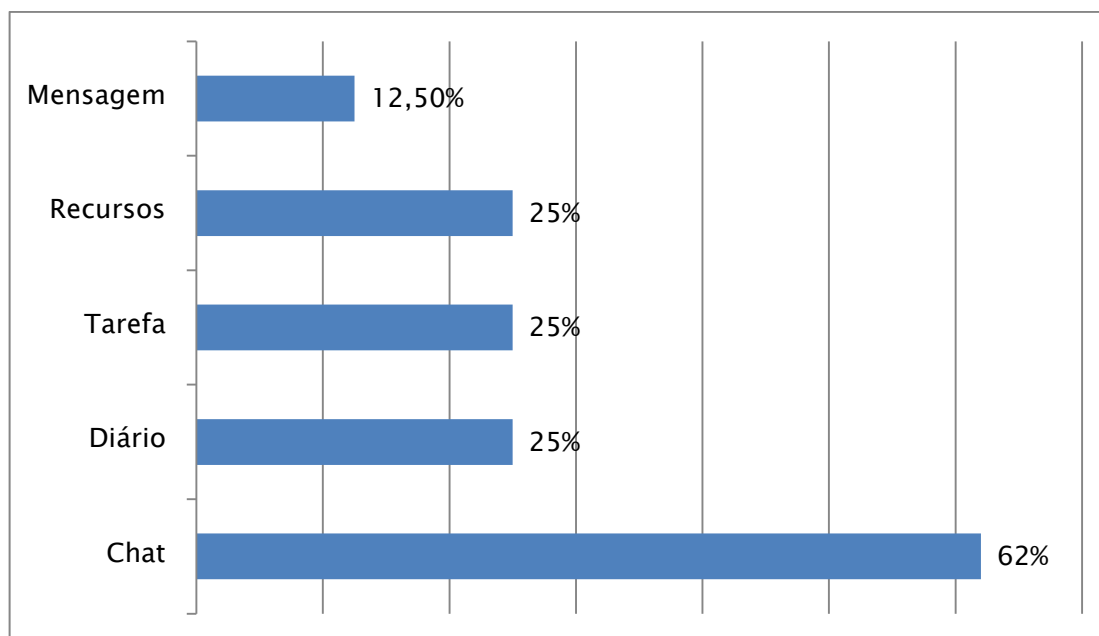


Gráfico 10 - Ferramentas do AVA (Moodle) apontadas por alunos com dificuldades de utilização

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigou-se a avaliação formativa e seu desenvolvimento no AVA Moodle, utilizado no curso de Pedagogia a distância da UFMA. Optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, recorrendo a diferentes instrumentos que pudessem permitir identificar e interpretar a avaliação da aprendizagem no referido curso. Sendo assim, procurou-se fazer uso do estudo de caso para compreensão e interpretação do fenômeno específico da avaliação da aprendizagem nesse curso de Pedagogia a distância, através das ferramentas do AVA Moodle.

A interpretação dos dados obtidos pelos diferentes processos de recolha de dados foi realizada, levando-se em conta as especificidades do caso. Sendo que, foi dada especial ênfase à análise das questões que, de uma forma ou de outra, contribuíram de forma mais significativa para a investigação da avaliação formativa no curso de Pedagogia a distância da UFMA. Para tanto, adotou-se como meios de análise, o mapeamento da interface do AVA Moodle da UFMA, a leitura do PPP do curso de Pedagogia a distância dessa universidade, a interpretação de entrevistas realizadas com professores do curso e de dados quantitativos, coletados junto a tutores e alunos desse curso.

Na análise do objeto, verificou-se que o curso de Pedagogia a distância da UFMA é permeado por concepções de avaliação da aprendizagem de caráter antagônico, que transpareceram ao se proceder a interpretação dos dados obtidos. Se, por um lado, encontraram-se aspectos que apontavam para a existência de uma a visão do processo de ensino e aprendizagem (e da avaliação), voltada para a autonomia do aluno, para a democratização do ensino, para a ressignificação do processo educativo baseado em teorias educacionais progressistas como o construtivismo – visão essa presente desde a formulação do PPP, ao discurso dos professores –, por outro lado, atestou-se a coexistência de uma visão tradicionalista, que concebe o professor como fonte unívoca do conhecimento, a educação presencial como modalidade primordial, por excelência, a quantificação do processo de ensino e aprendizagem como indispensável e o aluno da EAD como “desqualificado”, demonstrando, também, a visão dessa modalidade de educação como de nível inferior em relação a presencial.

Essa dualidade encontrada nas concepções dos atores do curso de Pedagogia a distância da UFMA, porém, é um provável reflexo de concepções mais amplas que permeiam a sociedade e que são explicitamente expostos através dos programas de fomento à EAD e na

legislação que a regulamenta, haja vista que a legislação brasileira, no que tange à avaliação da aprendizagem em Cursos de Graduação a distância, é, no mínimo, anacrônica, uma vez que, conforme o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

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

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

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

Ou seja, enquanto os programas que fomentam a EAD advogam pela adoção de práticas democráticas voltadas para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos, a legislação atual ainda reflete conceitos da educação tradicional, quando, por exemplo, determina o predomínio da avaliação somativa sobre a avaliação contínua, ou formativa, o que dificilmente aponta para o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

Sendo assim, o enfoque de avaliação formativa presente neste estudo refere-se, principalmente, à parcela de avaliação da aprendizagem realizada durante o percentual de 80% da carga horária a distância do curso de Pedagogia que, porém, exerce apenas um peso de 40% na nos critérios de certificação do curso.

Como visto, a avaliação presencial terá, sob força da lei, sempre um peso maior na avaliação da aprendizagem, do que a realizada de forma contínua no AVA. No entanto, à medida que a avaliação realizada no AVA tiver um caráter cada vez mais formativo, de modo a favorecer a regulação do processo de ensino e aprendizagem e, mais ainda, de modo a possibilitar ao aluno refletir sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem e agir de forma autônoma na construção do seu conhecimento, melhor desempenho esse aluno terá na avaliação presencial, especialmente se esta for concebida tendo como base o conhecimento compartilhado durante o desenvolvimento da disciplina no AVA.

Ressalta-se como principal avanço possibilitado por este estudo a constatação de uma crescente tentativa por parte dos professores em modificar suas concepções e práticas, com o intuito de acompanhar as transformações necessárias ao âmbito educacional pós-moderno, o que já foi inclusive posto em prática por alguns, apesar de ainda permanecerem latentes alguns traços do viés tradicional que a cultura avaliativa conservadora construiu ao

longo de muitos anos e cuja mudança envolve diversos fatores que não se resumem a simplesmente incorporar novos termos ao discurso educacional.

Entretanto, restaram, também, algumas questões que não puderam ser alcançadas, devido às limitações deste estudo. Como é o caso da sugestão de práticas efetivas de avaliação formativa com as ferramentas do Moodle, que constituía um dos objetivos específicos do projeto inicial, mas que não puderam ser plenamente abordadas nesta pesquisa devido à raridade de trabalhos científicos que estudem, de forma individual ou coletiva, a utilização de cada uma das ferramentas desse AVA para o emprego na avaliação formativa, assim também como a insuficiência de tempo, para que ainda neste estudo fossem investigadas tais práticas. Por esse motivo, procurou-se descrever apenas as características de cada uma delas que possam favorecer o desenvolvimento desse tipo de avaliação, tanto no curso de Pedagogia a distância da UFMA, quanto em qualquer outro curso ou disciplina a distância que tenha a intenção de contribuir para que os alunos construam suas aprendizagens de forma autônoma.

Sendo assim, destaca-se, como possível rumo para estudos futuros, a análise experimental de cada uma dessas ferramentas como instrumentos avaliativos a serviço da avaliação formativa na EAD.

Outra questão a ser considerada, é a relativamente baixa adesão dos atores do curso de Pedagogia a distância da UFMA (professores, tutores e alunos) à participação nesta pesquisa. Apesar de terem sido escolhidos entre os participantes do curso, os sujeitos que tinham acessado o ambiente a menos tempo, apenas uma pequena parcela dos convidados aceitaram participar da pesquisa. De um universo de 97 sujeitos convidados, apenas 25 participaram do estudo.

Devido à abrangência do tema da avaliação na EAD, são muitos os caminhos e delineamentos a serem seguidos por pesquisadores que se interessem em empreender estudos acerca dessa temática. Porém, com o desenvolvimento deste estudo, verificou-se a importância de se investigar o papel exercido pelo tutor no processo de avaliação em AVA na EAD, em função das características intrínsecas à tutoria como acompanhamento e orientação contínua da aprendizagem dos alunos.

Porém, não obstante às limitações descritas, espera-se que este estudo possa contribuir para a ampliação das discussões acerca de um tema tão relevante como o da avaliação na EAD, principalmente no que concerne à compreensão da complexidade (não

impossibilidade) do que seja uma avaliação a serviço das aprendizagens em curso, como a avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M E B. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em 03 Jun. 2012.

ALONSO, K.M.. **A Avaliação e a Avaliação na educação a Distância:** algumas notas para reflexão. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt5b.htm>> Acesso em 05 Jun. 2012.

ALTOÉ, Anair; BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira. **Desafios para o professor na sociedade da informação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 155-165, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666011>>. Acesso em 26 Jul. 2013.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância:** conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Ensino de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, v.10, p. 83-92, 2011.

ALVES, J. R. M.. **A história da EAD no Brasil.** In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARAÚJO JÚNIOR, Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. **Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem:** parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BASSANI, Patrícia Scherer; BEHAR, Patricia Alejandra. **Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais.** In: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 93-113.

BENTES, Roberto de Fino. **A avaliação do tutor.** In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B.; COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S.. **Avaliação de aprendizagens em ambientes online:** o contributo das tecnologias Web 2.0. In: DIAS, P.;

OSÓRIO, A. J., (org.) – “Challenges 2009 : actas da Conferência Internacional de TIC na Educação, 6, Braga, Portugal, 2009”. Braga : Universidade do Minho, 2009. p. 1765-1778.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 Jun. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 25 Mar. 2011.

CAETANO, Karen C. **Desenvolvimento e avaliação de um ambiente virtual de aprendizagem em administração em enfermagem**. 2005. 155 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **Construcionismo social**: uma crítica epistemológica. Temas em Psicologia da SBP. 2004, Vol. 12, no 1, pp. 67– 81.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. I. 3. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

_____. **Fim de milênio**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 3, 1999.

CENSO EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012**. Curitiba: Ibepex, 2013.

CHAVES FILHO, Hélio. **Regulação da modalidade de EAD no Brasil**. In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. Vol. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 344-361.

CHAVES, José Henrique; COUTINHO, Clara Pereira. **O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal**. Revista Portuguesa de Educação, CIEd - Universidade do Minho, 2002, pp. 221-243.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Revista Perspectivas, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho 2005.

_____. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Lea. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DOMINGO, R. P.. **A avaliação na educação a distância (EAD)**. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. (Orgs.) Educação on-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações. 1 ed. Curitiba: CRV, 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores Sociais uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro: IBGE; 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2012/default.shtm>>. Acesso em 23 Set. 2013.

_____. 2013. **Cidades**. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210203&search=maranhao|bom-jesus-das-selvas|infograficos:-informacoes-completas>> Acesso em 12 de nov. 2013.

KRATOCHWILL, Susan; SILVA, Marco. **Avaliação da aprendizagem on-line**: contribuições específicas da interface fórum. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 445-458, maio/ago. 2008. Disponível em <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2019&dd99=pdf> Acesso em 05 Set. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

LISBÔA, Eliana Santana; BOTTENTUIT JR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Avaliação de aprendizagens em ambientes online** : o contributo das tecnologias Web 2.0. In: DIAS, P. ; OSÓRIO, A. J., (org.). Challenges 2009 : actas da Conferência Internacional de TIC na Educação, 6, Braga, Portugal, 2009. Braga : Universidade do Minho, 2009. p. 1765-1778.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Onilza Borges. **Teoria e prática tutorial em educação a distância**. Educar, Curitiba, n.21, p. 153-171, 2003. Editora UFPR. Disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=58767&type=P. Acessado 20 de Jun. 2013.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. de; SANCHES, O. **Quantitativo- qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext> Acesso em 15 Out. 2013.

MONDAINI, Raquel Leão; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Formação de Professores em TICS: o uso do computador e da internet na prática dos docentes do Colégio Universitário (COLUN) da UFMA**. Revista Educaonline, v. 4, p. 89-122, 2010.

MOODLE. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA UFMA. **Acesso**. Disponível em < <http://200.137.132.45/moodle/login/index.php>>. Acesso em 10 Nov. 2013.

MOODLE. Sítio Oficial. **Histórico**. Disponível em <<http://moodle.org>>. Acesso em 06 Nov. 2013.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - NEAD/UFMA. Sítio Oficial. (2013) Disponível em: <<http://www.nead.ufma.br/>>. Acesso em 23 Out. 2013.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EAD no mundo**. In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OTSUKA, Joice Lee. **Modelo de suporte à avaliação formativa baseado em sistemas multiagentes para ambientes de EAD**. 2006. 215 p. Tese (doutorado) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. **A avaliação do aprendiz em EAD.** In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento.** Revista Pátio, ano VIII, n.31, p. 34-36, Ago/Out., 2004. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>> Acesso em 25 Mai. 2013.

PRATA, David Nadler. **Estratégias para o Desenvolvimento de um Framework de Avaliação da Aprendizagem a Distância.** 2003. Disponível em <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper16.pdf>>. Acesso em 10 Dez. 2012.

RIBEIRO, Roure. **Educação on-line:** uma investigação acerca do uso da metodologia MOODLE no curso de especialização em Educação a Distância do SENAC do Maranhão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SILVA, S. M.; SANTOS, C.; SIQUEIRA J. O. **O Uso do Questionário Eletrônico na Pesquisa Acadêmica:** Um Caso de Uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, I Semead – Seminários em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP, 1997. p.408-421.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J **Didáctica Desarrolladora desde el enfoque Histórico Cultural.** CEIDE, México 2005.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com:** a luta contra a desigualdade na sociedade da informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; Brasília: Unesco, 2003.

TAKAHASHI, Tadao. (Org.) **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TORI, Romero. **Educação sem Distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB. **Catálogo do sistema Universidade Aberta do Brasil** – Região Nordeste. 2013. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/nordeste.pdf>>. Acesso em 05 Mar.2013.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB. **Sítio oficial.** (2013) Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 05 Mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA. **Plano de desenvolvimento institucional** – 2012/2016. Disponível em <http://www.ufma.br/arquivos/pdi_ufma_18_10_2012.pdf>. Acesso em 23 Fev. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia licenciatura na modalidade à distância**. 2013.

VIANNA, H. M.. **Avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa; 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. **Código aberto**. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Open_source> Acesso em 15 Jan. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMA

São Luís, 27 de setembro de 2013.

À
Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância
Núcleo de Educação a Distância
Universidade Federal do Maranhão

Eu, Marcelle Patrícia Lopes Cunha, responsável pelo projeto de pesquisa de mestrado intitulado “A avaliação formativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: um estudo com alunos e professores do curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA”, orientado pelo professor Dr. Reinaldo Portal Domingo, pertencente ao Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade, Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, venho pelo presente, solicitar autorização da Coordenação do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Maranhão, para realizar pesquisa junto aos alunos, tutores e professores do referido curso. Para tanto solicito dessa coordenação:

- Lista com o e-mail dos alunos, professores e tutores do curso de Pedagogia a Distância;
- Uma cópia do Plano Político Pedagógico do curso;
- O acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.

Esclareço que a pesquisa possui como objetivo principal investigar aspectos relativos à avaliação formativa e sua realização através das ferramentas do AVA Moodle no referido curso.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Marcelle Patrícia Lopes Cunha
RG 31682794

Dr. Reinaldo Portal Domingo - UFMA
(Orientador)

APÊNDICE B – CARTA-CONVITE ENVIADA AOS PROFESSORES

Prezado Professor (a),

Meu nome é Marcelle Patrícia Lopes Cunha. Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão (PGCult-UFMA). Meu projeto é orientado pelo Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo. Esse projeto visa investigar a avaliação formativa no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA utilizando os recursos e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (AVA Moodle).

Na atual fase deste projeto, estou realizando uma entrevista com os professores do curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, para levantamento de suas concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos no AVA Moodle e ainda, sua opinião sobre a utilização da avaliação formativa nesse tipo de ambiente virtual.

O conjunto dos resultados desta pesquisa será publicado em minha dissertação e publicações associadas. Suas informações pessoais serão mantidas confidenciais.

A sua participação nesta pesquisa é de extrema importância, sendo realizada a partir de um agendamento da entrevista, cujo roteiro está em anexo para conhecimento prévio. Gostaria de agendar a realização da entrevista entre os dias 05 a 15/10/2013. A realização da entrevista deverá consumir aproximadamente 20 minutos. O agendamento poderá ser feito através de resposta a esta comunicação (via e-mail) ou por telefone.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração. Caso haja alguma dúvida, favor entrar em contato.

E-mail: marcellepcfarias@hotmail.com; marcelleplcunha@gmail.com

Celular: (98) 8732-9076/8159-0626

Atenciosamente,

Marcelle Patrícia Lopes Cunha.

APÊNDICE C – CARTA-CONVITE ENVIADA AOS TUTORES

Prezado Professor (a) Tutor (a),

Meu nome é Marcelle Patrícia Lopes Cunha. Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão (PGCult-UFMA). Meu projeto é orientado pelo Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo. Esse projeto visa investigar a avaliação formativa no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA utilizando os recursos e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (AVA Moodle).

Na atual fase deste projeto, estou realizando a coleta de dados através de um questionário eletrônico aplicado aos tutores do curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA, com o intuito de verificar aspectos relacionados à utilização das ferramentas do Moodle na avaliação da aprendizagem.

O conjunto dos resultados desta pesquisa será publicado em minha dissertação e publicações associadas. Suas informações pessoais serão mantidas confidenciais.

A sua participação nesta pesquisa é de extrema importância, sendo realizada a partir de suas respostas ao questionário eletrônico cujo link para acesso está no corpo desta mensagem de e-mail. A resposta ao questionário deverá consumir aproximadamente 5 minutos.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

E-mail: marcellepcfarias@hotmail.com; marcelleplcunha@gmail.com

Celular: (98) 8732-9076/8159-0626

Atenciosamente,

Marcelle Patrícia Lopes Cunha.

APÊNDICE D – TEXTO DA MENSAGEM ENVIADA AOS ALUNOS

Caro(a) aluno(a),

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado que eu, Marcelle Patrícia Lopes Cunha, estou realizando com o objetivo de investigar a avaliação formativa no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA utilizando os recursos e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (AVA Moodle). Sua participação é muito importante para o êxito dessa pesquisa.

Obrigada pela sua participação.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMA

- Que concepções teóricas principais apoiam a sua prática avaliativa no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA?
- Qual a sua opinião sobre a avaliação formativa e sua aplicação na EAD?
- Você conhece os recursos e ferramentas disponíveis no AVA Moodle utilizado como ambiente educacional no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA?
- Que modos de utilização dessas ferramentas podem ser aplicados como apoio a avaliação formativa no curso de graduação em Pedagogia a distância da UFMA?
- Que ferramentas você costuma utilizar para realizar a avaliação dos alunos, e de que forma?
- Você costuma encontrar dificuldades para o acesso a alguma ferramenta ou recurso do Moodle para utilização na avaliação da aprendizagem? De que tipo?
- Como você organiza com seus tutores o processo de avaliação da sua disciplina?
- Quais são as principais dificuldades que você encontra para utilizar o AVA em função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO APLICADO AOS TUTORES

Você fez cursos específicos para atuar como tutor?

(.....) Não (.....) Sim.

Quantas vezes por semana entra em contato com os alunos?

(.....) 1 a 2 vezes (.....) 3 a 4 vezes (.....) diariamente

(.....) Em momentos pré-determinados no curso.

Que meio(s) você utiliza para esse contato?

(.....) E-mail (.....) Telefone (.....) Fórum (.....) Mensagem no AVA
(.....) Chat (.....) Outros: _____

Marque as atividades que você realiza como tutor, em relação a avaliação da aprendizagem dos alunos:

(.....) Mantém contato no início do curso para esclarecer a didática que será empregada.

(.....) Dá feedback constante sobre o processo de aprendizagem aos alunos.

(.....) Avalia a qualidade das discussões e intervém para o grupo não desviar o foco.

(.....) Corrige trabalho dos alunos.

(.....) Mantem-se apenas como observador, acompanhando o aluno com o mínimo de interferência.

(.....) Realiza sondagem para conhecer o perfil sociocultural, expectativa dos alunos.

(.....) Incentiva a comunicação e cooperação entre alunos.

Você tem dificuldades para utilização de algum recurso ou ferramenta do AVA Moodle em função da avaliação da aprendizagem dos alunos?

(.....) Não (.....) Sim.

Se SIM, qual?

(.....) Chat (.....) Diário (.....) Fórum (.....) Wiki
(.....) Glossário (.....) Tarefa (.....) Pesquisas de avaliação
(.....) Recursos (.....) Mensagens

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Quais ferramentas são mais utilizadas no AVA Moodle durante o processo de ensino-aprendizagem de seu curso?

(.....) Chat	(.....) Diário	(.....) Fórum	(.....) Wiki
(.....) Glossário	(.....) Tarefa	(.....) Pesquisas de avaliação	
(.....) Recursos	(.....) Mensagens		

Quais ferramentas são mais utilizadas no AVA Moodle durante seu curso, para a avaliação da aprendizagem?

(.....) Chat	(.....) Diário	(.....) Fórum	(.....) Wiki
(.....) Glossário	(.....) Tarefa	(.....) Pesquisas de avaliação	
(.....) Recursos	(.....) Mensagens		

Os professores costumam utilizar práticas de auto avaliação como instrumento para a avaliação da aprendizagem?

(.....) Não (.....) Sim.

Você tem encontrado dificuldades para o acesso a alguma ferramenta ou recurso do AVA (Moodle)?

(.....) Não (.....) Sim.

Se SIM, qual?

(.....) Chat	(.....) Diário	(.....) Fórum	(.....) Wiki
(.....) Glossário	(.....) Tarefa	(.....) Pesquisas de avaliação	
(.....) Recursos	(.....) Mensagens		

Cunha, Marcelle Patrícia Lopes

A avaliação formativa no ambiente virtual de aprendizagem moodle: um estudo no curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA/ Marcelle Patrícia Lopes Cunha. -- 2013.

124 f.

Orientador: Reinaldo Portal Domingo.

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de pós-graduação em Cultura e Sociedade, 2013.

1. Avaliação formativa 2. Ambiente virtual de aprendizagem 3. Educação a distância I. Título

CDU 37:004