

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria de Fátima Serra Rios

REPRESENTAÇÃO SOCIAL
DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VIRTUAL DE TUTORES:
estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste brasileiro

Taubaté - SP
2013

Maria de Fátima Serra Rios

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL
DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VIRTUAL DE TUTORES:
estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste brasileiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Linha de pesquisa: “Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação” para obtenção de grau Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos R. Furlan

**Taubaté - SP
2013**

Maria de Fátima Serra Rios

REPRESENTAÇÃO SOCIAL
DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VIRTUAL DE TUTORES:
estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste brasileiro

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Linha de pesquisa: “Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação” para obtenção de grau Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos R. Furlan

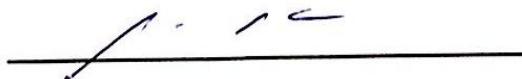
Aprovada em 14 108 2013

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Roberto. Furlan

Universidade de Taubaté



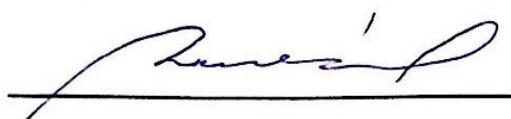
Profa. Dra. Maria Angela Boccara de Paula

Universidade de Taubaté



Profa. Dra. Anamérica P. Marcondes

Pontifícia Universidade Católica
PUC/SP



Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: [...] tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de chorar e tempo de rir, tempo de prantear e tempo de dançar, [...] tempo de procurar e tempo de desistir, tempo de guardar e tempo de jogar fora, [...] tempo de calar e tempo de falar, tempo de amar, e tempo de odiar, tempo de guerra, e tempo de paz (Eclesiastes 3: 2b, 4, 6, 7, 8).

AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade: a Deus, pai, pela sua fidelidade; a Jesus Cristo, presente em minha vida, meu Mestre; ao Espírito Santo, pelas iluminações e consolações nas horas difíceis.

Aos meus pais, por terem me ensinado a ser.

A Eugenio, esposo, por me ensinar a viver junto.

A Talita e Alina, filhas, por me incentivarem a aprender mais.

Aos irmãos Lucas, Roberto, Tertu e Gisa, pela torcida.

A Nony, por deixar a porta aberta, no início, e literalmente, até no final.

Ao Prof. Dr. Marcos Furlan, pela orientação serena e cheia de confiança (mútua!) – um mestre que confia leva seu discípulo a se superar.

À Profa. Dra. Edna Chamon, pelas constantes provocações - um mestre que provoca, leva seu discípulo mais longe.

Aos professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano, em especial, Ana, Alexandra, André, Ângela, Dora, Eliane, Elisa, Márcia, Marluce, Nena, Renato, Roseli e Suelene pelas contribuições no delineamento deste estudo, me ensinaram a fazer. Há um pouco de cada um aqui.

A Miguel, pelo apoio na transcrição das entrevistas.

A Josimar, pelo apoio na diagramação.

A Tatiana, Lucirene, Ivonete, Cláudia, Alfredo e Rose pelas diversas revisões.

A Adriana e Marco pela solidariedade.

Às companheiras das altas horas de estudo: Heloísa, Lourdes, Márcia (*in memoriam*), Rosinalva, Eni, Nívea (coleguinha da infância), Francinalda e Cleane, pelas emoções compartilhadas.

Aos meus alunos e colegas de trabalho, por me ouvirem falar sobre esta pesquisa.

Aos tutores, que oportunizaram um novo olhar para meu objeto de pesquisa, por suas informações valiosas.

A Serge Moscovici, pelo novo conhecimento “ancorado” em minha vida.

Que DEUS gratifique a todos.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um elemento eminentemente comunicativo e processual. Assim sendo, é capaz de proporcionar informações que podem provocar decisões acertadas na perspectiva de uma aprendizagem significativa, a partir de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados, entretanto é uma prática de contradições que sofre críticas. Devido à atuação na Educação a distância e interesse pelo objeto “avaliação da aprendizagem” há alguns anos, teve-se nessa investigação a oportunidade de visualizá-lo em um novo contexto e sob um novo olhar teórico-metodológico, a Teoria das representações sociais. Com o objetivo de investigar as representações sociais da avaliação da aprendizagem virtual de tutores em curso de graduação a distância, neste trabalho aprecia-se algumas obras de autores nacionais e internacionais. Com o estudo de caso, indica-se o panorama atual da avaliação no campo da pesquisa, a partir de normas e do Ambiente Virtual de Aprendizagem, além das falas em entrevista com 20 tutores a distância do Curso de Pedagogia, em uma instituição pública de ensino superior, localizada no Nordeste do Brasil. Compreende-se que embora o grupo experimente angústias na tutoria a distância, manifesta uma atitude favorável à Educação a distância, às Tecnologias de Informação e Comunicação, ao processo de avaliação como um todo e, em meio às contradições, tensões e incertezas, apresenta em relação ao objeto da pesquisa “avaliação da aprendizagem virtual” uma representação social, em construção, ancorada em um discurso pedagógico crítico, que transita, nesse novo contexto, no embate com a prática, ainda baseada em elementos de uma vivência com a avaliação tradicional. O estudo mostra os pensamentos, sentimentos e atitudes do grupo acerca da avaliação da aprendizagem virtual, expressos na representação social que está sendo construída e revela o anseio por uma prática avaliativa efetivamente processual, mais humanizadora, mais sensível, mais interativa e mais inclusiva, fazendo frente à prática, ainda marcada pela pedagogia do exame. Prática essa que é possível mediante alteração das condições do contexto do objeto e também pelo caráter dinâmico da RS, aberta à reconstrução, permitindo a reorganização da sua configuração.

Palavras-chave: Representações sociais. Avaliação online. Avaliação na EaD. Avaliação virtual. Tutoria virtual.

ABSTRACT

The evaluation of learning and an element highly communicative and procedural. That being so, it is able to provide information that may cause good decisions from the perspective of significant learning, from procedures, techniques and appropriate instruments, however, it is a practice of contradictions and suffers criticism in education. Due to the actuation in distance learning and interest in the object "assessment of learning" a few years ago, it was in this research the opportunity to view it in a new context and under a new look theoretical-methodological, the theory of social representations. Thus, the aim of this study is to investigate the social representations of the evaluation of virtual learning for tutors in undergraduate course at a distance, in this work we appreciate some works of national and international authors. The case indicates the current panorama of the evaluation in the field of research, from standards and the Virtual Learning Environment, in addition to the statements in an interview with 20 tutors to distance, the undergraduate course in Pedagogy, in an institution of higher education public, located in the State of Brazil. It is understood that although the group try anxieties tutoring in the distance, expressed a favorable attitude towards distance education, the evaluation process as a whole, and in the midst of contradictions, tensions and uncertainties, presents to the object of the search "evaluation of virtual learning "a social representation in construction, anchored in a critical pedagogical discourse that moves in the clash, with practice, this new context, although based on an experience with traditional assessment. The study shows the thoughts, feelings and attitudes of the group on the evaluation of virtual learning, expressed in social representation being built, reveals the yearning for a procedural evaluation practice effectively, more humanizing, more sensitive, more interactive and more inclusive, making forward practice even with pedagogy marked by the exam. What is possible by changing the conditions of the object context and given the dynamic character of a social representation, open reconstruction, allowing the reorganization of its configuration.

Keywords: Social representations. Online assessment. Assessment in distance education. Virtual screening. Virtual tutoring.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contexto da avaliação da aprendizagem virtual	19
Figura 2 - Enfoques da triangulação na pesquisa	75
Figura 3 - Linha do tempo das ações da pesquisa	76
Figura 4 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Pedagogia	84
Figura 5 - Classificação hierárquica descendente (CHD)	94
Figura 6 - Elementos da Classe 5 “Envolvimento com a EaD” que compõem a RS do objeto	97
Figura 7 - Configuração psicossocial da Classe 5 “Envolvimento com a EaD”	100
Figura 8 - Elementos da Classe 6 “Contexto virtual da avaliação da aprendizagem” que compõem a RS do objeto	101
Figura 9 - Configuração psicossocial da Classe 6 “Contexto virtual da Avaliação da aprendizagem”	104
Figura 10 - Elementos da Classe 2 “Ação da tutoria na avaliação da aprendizagem virtual” que compõem a RS do objeto	105
Figura 11- Configuração psicossocial da Classe 2 “Ação da tutoria na avaliação da aprendizagem virtual”	109
Figura 12 - Elementos da Classe 4 “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual” que compõem a RS do objeto	111
Figura 13 - Configuração psicossocial da Classe 4 “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual”	114
Figura 14 - Elementos da Classe 3 “Avaliação da aprendizagem virtual” que compõem a RS do objeto	115
Figura 15 - Configuração psicossocial da Classe 3 “Avaliação da aprendizagem virtual”	120
Figura 16 - Elementos da Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso” que compõem a RS do objeto	122
Figura 17 - Ambiguidades na Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso”	130
Figura 18 - Configuração psicossocial da Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso”	131
Figura 19 - Configuração da RS da avaliação da aprendizagem virtual de tutores do Curso de Pedagogia, a distância, em IPES no Nordeste brasileiro	136

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Atividades no AVA para avaliação da aprendizagem	26
Quadro 2 -	Matrículas em Cursos de EaD, em 2011, por região	34
Quadro 3 -	Matrículas em Cursos de EaD, 2009-2011, por ano, segundo instituições	34
Quadro 4 -	Matrículas em Cursos de EaD em 2011, por modalidade de ensino	35
Quadro 5 -	Categorias de cursos, segundo o percentual de conteúdo a distância	40
Quadro 6 -	Avaliação da aprendizagem para a Educação Superior a distância	45
Quadro 7 -	Ambiente Hipertextual	53
Quadro 8 -	Trabalhos recuperados sobre representação social de avaliação da aprendizagem	70
Quadro 9 -	Classes e subclasses categorizadas a partir da entrevista	95
Tabela 1 -	Perfil profissional docente do grupo de tutores na Instituição pesquisada, em 2012	83
Tabela 2 -	Frequência das ações requeridas nos enunciados, por subcategoria, segundo a categoria processo	88
Tabela 3 -	Frequência de enunciados, por categoria e subcategoria, quanto à forma	91
Gráfico 1 -	Subcategorias dos produtos requeridos nos enunciados	89
Gráfico 2 -	Ênfase didática dos enunciados no AVA	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAV	Avaliação da aprendizagem virtual
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AC	Análise de Conteúdo
ALCESTE	Análise Lexical Contextual de um conjunto de segmentos de texto
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BVS-PSI	Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
DE	<i>Desigem</i> Educacional
EaD	Educação a distância
FAQ	<i>Frequently Asked Questions</i>
IBICT-BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<i>INEP</i>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<i>MEC</i>	Ministério de Educação
MC	Mapa Conceitual
<i>Moodle</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PACC	Plano Anual de Capacitação Continuada
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Representações sociais
SAPIEnS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SEED	Secretaria de Educação a distância
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRS	Teoria das representações sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidades de Contexto Inicial
UNITAU	Universidade de Taubaté
i.e	isto é
p.e.	por exemplo
quanti./quali.	quantitativo e qualitativo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Problema	16
1.2	Objetivos	16
1.2.1	Objetivo geral	16
1.2.2	Objetivos específicos	16
1.3	Delimitação do estudo	17
1.4	Relevância do estudo	17
1.5	Organização do trabalho	18
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	19
2.1	O contexto virtual do objeto	20
2.1.1	Ciberespaço e cibercultura	20
2.1.2	Ambiente Virtual de Aprendizagem	23
2.2	O contexto educacional da avaliação da aprendizagem virtual	27
2.2.1	Educação a distância: da excepcionalidade à oficialização	27
2.2.2	Da correspondência às Tecnologias de Informação e Comunicação: resistência, aceitação e profissionalização	32
2.2.3	Modelos e abordagens pedagógicas em Educação a distância	38
2.3	Avaliação da aprendizagem na Educação a distância	43
2.3.1	Dos exames aos processos?	43
2.3.2	Concepções diagnóstica e mediadora da avaliação da aprendizagem	48
2.3.3	Avaliação da aprendizagem na era digital	52
3	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: um feixe de luz	56
3.1	Um pouco da história da Teoria das representações sociais	56
3.2	Conceituação de representação social e o lugar do sujeito e do objeto	59
3.3	Dinâmica e configuração das representações sociais	61
3.3.1	Funções das representações sociais	62
3.3.2	Finalidades das representações sociais	63
3.3.3	Condições de emergência das representações sociais	65
3.3.4	Processos sociocognitivos das representações sociais	66
3.3.5	Dimensões das representações sociais	68
3.4	Em busca de representações sociais sobre o objeto da pesquisa	69
4	MÉTODO	72
4.1	Classificação da pesquisa	72
4.2	Coleta, procedimentos para análise e interpretação de dados	75
4.3	Sujeitos da pesquisa	79
4.4	Responsabilidade ética	79
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
5.1	O perfil do grupo pesquisado	81
5.2	Avaliação da aprendizagem na Educação a distância na Instituição Pesquisada	84
5.3	Caracterização dos enunciados para a avaliação da aprendizagem virtual	86

5.3.1	Categorias quanto ao conteúdo	87
5.3.2	Categorias quanto à forma	89
5.4	O objeto representado pelo grupo	93
5.4.1	O tratamento dos dados do <i>corpus</i>	93
5.4.2	Os contextos temáticos	96
5.5	As dimensões da representação social da avaliação da aprendizagem virtual de tutores da instituição pesquisada	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO “PROFISSIONAL DOCENTE”	153
	APÊNDICE B - GUIA DA ENTREVISTA	154
	APÊNDICE C - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	155
	APÊNDICE D - CARTA PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA	156
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
	APÊNDICE F - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO	158
	ANEXO A - DECLARAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	160

1 INTRODUÇÃO

*“Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente.”
Moscovici*

Na era do conhecimento, a sociedade brasileira requer profissionais comprometidos com o desenvolvimento social do país, sujeitos que não só tenham acesso às mídias variadas, mas que interpretem o que leem cotidianamente, compreendendo e questionando a realidade e que, além de críticos, sejam criativos e capazes de manifestar e compartilhar seus pensamentos, ideias, crenças, valores e sentimentos.

Considerando a importância não só do acesso à informação, mas da ampla manifestação dos sujeitos nessa sociedade, no âmbito educativo já não se pode mais conceber um estudante sem condições de registrar suas ideias e opiniões; muito menos deve-se persistir com práticas docentes mecânicas, pouco problematizadoras. Por isso, as práticas docentes provocadoras de posturas ávidas por conhecimento são necessárias nas instituições de ensino.

Com essa linha de pensamento, trabalhando na formação de professores como membro de um corpo docente e coordenando processos pedagógicos em Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) no Nordeste brasileiro, tem-se o desafio de formar profissionais para atuar de maneira criativa e dinâmica na sociedade, em permanente transformação.

Nesse contexto buscou-se apoio nas afirmações pontuadas por Luckesi (2008) para enunciar que é necessário que a classe docente tenha interesse que o estudante aprenda e se desenvolva; e para isso é preciso uma postura de investigação, com vistas ao desenvolvimento do estudante, do processo educativo e da sociedade.

Compreende-se que na formação de um estudante capaz de atuar nessa sociedade, palco de transformações contínuas, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) promove novos comportamentos, e o ambiente virtual torna-se um espaço significativo para consolidar práticas de mediação didática, gerando novas atitudes e, inclusive, favorecendo a superação de posturas tradicionais, dada a abertura para os processos colaborativos.

A educação intermediada por TIC, aquela que faz uso das tecnologias digitais nas atividades didáticas, favorece o surgimento de um novo sujeito na categoria profissional docente, denominado de tutor, que contribui diretamente no processo de ensino-aprendizagem e incorpora algumas funções de um professor, como a de mediador “[...] entre o aluno e os objetos de estudo, enquanto os alunos estabelecem com o conhecimento uma relação de estudo” (LIBÂNEO, 2009, p.3).

Assim, essa relação entre aluno e o tutor, pode-se afirmar, parafraseando Libâneo (2009), é uma relação social que se concretiza no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na dinâmica das suas relações internas. Visto que o tutor assume várias funções como: estar atento às individualidades dos estudantes, de acompanhá-los ativamente em suas atividades, ou seja, assume uma postura investigativa que favorece a observação dos avanços de seus alunos na perspectiva da construção do conhecimento a partir da sala virtual.

Nesse tipo de prática de ensino, intermediada por TIC, o AVA é o elemento diferencial, sendo utilizado não somente como recurso didático, mas como o ambiente que possibilita a interatividade, além do armazenamento de conteúdos sistematizados e da avaliação da aprendizagem.

Dessa maneira, atuando na graduação em cursos presenciais e a distância, ministrando a disciplina Avaliação da aprendizagem, percebeu-se na fala de diversos estudantes, quanto à abordagem docente e institucional nas atividades avaliativas realizadas, que muitos demonstram insatisfação quanto à forma das atividades e ao modo como são tratados os seus erros, suas dificuldades, seus conhecimentos produzidos e posicionamentos em sala de aula, seja presencial ou virtual.

Por se estudar mais detidamente sobre a avaliação da aprendizagem, considerando-a um elemento complexo no processo de ensino-aprendizagem que apresenta pontos que precisam ser iluminados cientificamente, e por se ter experiência profissional na Educação a distância (EaD) definiu-se como **objeto** desta pesquisa a **avaliação da aprendizagem virtual**, focalizando-o nesse novo contexto, o intermediado por TIC, com o enfoque teórico-metodológico da Teoria das representações sociais (TRS).

Além dessas razões de caráter acadêmico e profissional, percebe-se a necessidade de estudos na área em Silva (2011a), quando comenta que há carência

de pesquisas e de publicações sobre a avaliação da aprendizagem adaptada à especificidade do ambiente *online*. E também no que é expresso nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância, que apontam a necessidade de ressignificação de alguns paradigmas que norteiam a compreensão de vários aspectos da educação, inclusive a avaliação (BRASIL, 2007c).

Assim, optou-se por realizar uma pesquisa empírica em um curso de graduação, na modalidade EaD, no qual a sistemática de avaliação acadêmica adota atividades virtuais é uma realidade recente, datando desde 2009.

A partir de SILVA et al (2011), levou-se em consideração que nesse novo contexto, o virtual, os atores sociais têm a possibilidade de entrar em contato com novos fenômenos ou com os mesmos fenômenos revestidos, de modo que favoreçam a criação de representações sociais (RS).

Tem-se o entendimento de que investigar sobre RS de um determinado objeto para um grupo é necessário compreender de que maneira os sujeitos veem, pensam, sentem e interpretam o modo de vida e de como estar no mundo influi nas práticas (JODELET, 2009).

Por conseguinte, enfatiza-se ser interessante pesquisar as formas de expressão dos sujeitos desta pesquisa acerca do objeto em estudo, bem como a importância de pesquisar o contexto a partir do qual constroem as RS da avaliação da aprendizagem virtual.

Dessa forma, investigou-se como está construída a RS da avaliação da aprendizagem virtual para a classe docente que atua diretamente junto aos estudantes na EaD, ou seja, para os tutores a distância.

Estudar as RS sobre a avaliação da aprendizagem virtual de quem vivencia esse novo espaço pedagógico pode oferecer dados importantes acerca do processo educativo em ambientes com intermediação tecnológica, tais como o (novo) significado do processo de avaliação nessa configuração específica, além de se conhecer as dificuldades encontradas, ganhos e vantagens, tanto para a classe docente, quanto para a discente.

Enfim, vale registrar que investigar a avaliação da aprendizagem virtual em uma Universidade pública, fundamentando-se na TRS, é, sem dúvida, um desafio acadêmico em virtude da complexidade do objeto, da teoria que sustenta a

pesquisa e da dinâmica do contexto no qual o objeto se insere. Diante do exposto, formulou-se o problema da pesquisa.

1.1 Problema

Como se constitui a representação social da avaliação da aprendizagem virtual de tutores de um Curso de Pedagogia, a distância, em uma Universidade pública no Nordeste brasileiro na qual é recente a utilização de ambiente virtual como um recurso para o ensino, aprendizagem e avaliação?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Configurar a representação social da avaliação da aprendizagem virtual de tutores em curso de Pedagogia, a distância, em uma Universidade pública no Nordeste brasileiro.

1.2.2 Objetivos específicos

Traçar o perfil profissional docente dos tutores a distância, sujeitos da pesquisa;

caracterizar o processo da avaliação da aprendizagem na EaD, adotada na Instituição de ensino, campo da pesquisa;

analisar as falas dos tutores acerca da avaliação da aprendizagem virtual no contexto da EaD, com a perspectiva da TRS;

identificar indicadores das condições de emergência da representação social da avaliação da aprendizagem no contexto da EaD, bem como indicadores dos processos sociocognitivos da sua construção.

1.3 Delimitação do estudo

A pesquisa foi realizada no Curso de Pedagogia, a distância, organizado em 23 turmas virtuais, atendendo a 661 estudantes, em 22 polos de apoio presencial de uma IPES no Nordeste brasileiro, vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Ministério de Educação (MEC).

O estudo focalizou as atividades avaliativas da aprendizagem, de natureza virtual, no *Moodle*, Plataforma adotada e administrada pela IPES.

Tratando-se de um objeto envolvido na formação de professores, estudando as falas e o contexto da ação dos sujeitos, esta investigação vincula-se à Linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação” e desse modo, apresenta-se a seguir sua relevância.

1.4 Relevância do estudo

Acredita-se que este trabalho, uma vez conhecendo as RS da avaliação da aprendizagem virtual dos tutores poderá subsidiar programas de formação continuada com vistas ao desenvolvimento de saberes na formação profissional, voltados para o processo de avaliação da aprendizagem. Também contribuirá com o aprofundamento do estudo da TRS no campo da educação, em particular, no contexto da EaD, intermediada por TIC.

Ao longo da realização do estudo foram apresentados alguns trabalhos em congressos e se pretende realizar a divulgação dos achados da pesquisa em eventos da área e em publicação impressa e eletrônica em revistas e periódicos

científicos, visando propiciar o maior contato de pesquisadores e profissionais que se afinam com a temática da educação, avaliação da aprendizagem e com a TRS.

1.5 Organização do Trabalho

O trabalho está organizado, após o capítulo introdutório, em quatro outros capítulos: os dois primeiros são de cunho teórico, apresentando respectivamente, o objeto no contexto na sociedade atual e aportes da TRS, que iluminam o objeto na pesquisa, com ênfase nos estudos de Serge Moscovici (1978; 2010; 2012) e seus seguidores; o terceiro discorre sobre o método; para em seguida, serem apresentados o capítulo dos resultados e a sua análise. As considerações finais precedem o referencial utilizado, os apêndices e os anexos da pesquisa.

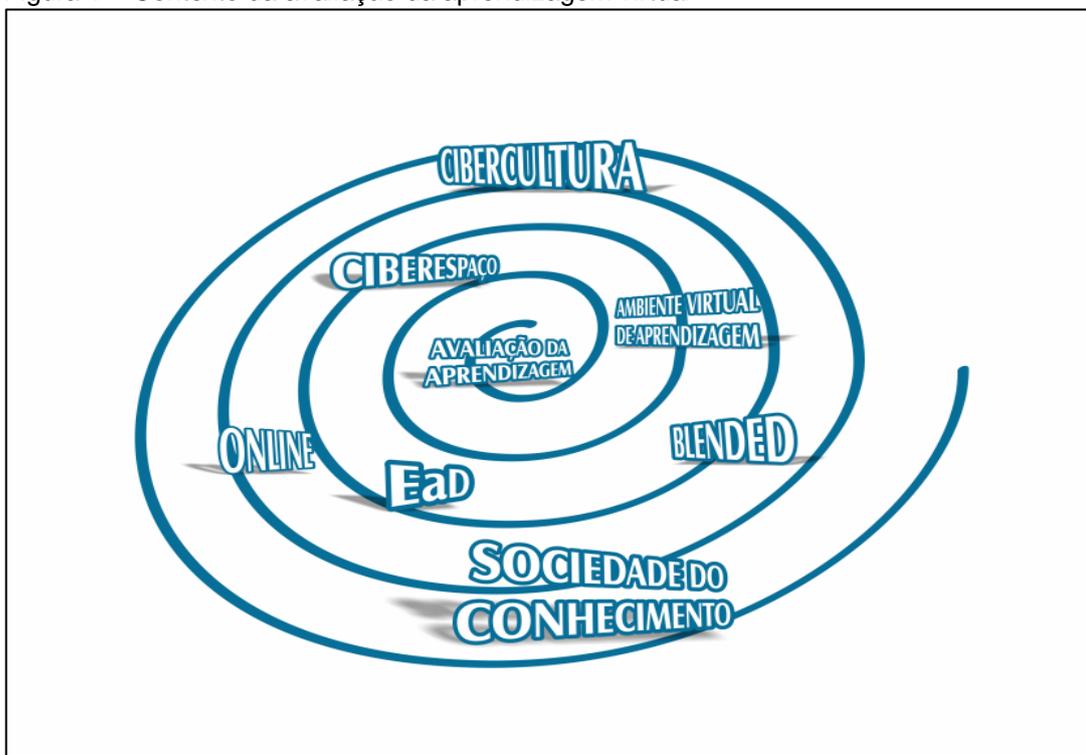
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

"[...] tempo de derrubar e tempo de construir [...]"
Eclesiastes 3: 3b

Para discutir a avaliação da aprendizagem virtual, rotineiramente um processo didático, é necessário compreender que, integrando o processo de ensino-aprendizagem faz parte de contextos mais amplos na sociedade do conhecimento.

Realizada na modalidade de Educação a distância, a avaliação da aprendizagem virtual se efetiva em um ambiente virtual, que por sua vez reflete a sociedade imersa nas TIC, dinamizadas no ciberespaço, especificidades da cibercultura (Figura 1). Portanto, neste capítulo serão abordados esses contextos antes da abordagem do objeto da pesquisa propriamente dito.

Figura 1 – Contexto da avaliação da aprendizagem virtual



Fonte: Própria pesquisa

2.1 O contexto virtual do objeto

No contexto virtual do objeto encontra-se uma dimensão mais ampla - o ciberespaço e a cibercultura. E em uma dimensão mais restrita, tem-se o AVA.

2.1.1 Ciberespaço e cibercultura

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o acesso à internet vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. Em 2005, havia aproximadamente 32,1 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizavam a Internet; em 2008, esse número foi para 55,8 milhões; e em 2011, chegou a 77,6 milhões, sempre considerando nessas pesquisas um período de referência de três meses. Com PNAD 2011 verifica-se que o índice aumentou de 20,9% em 2005, para 46,5% em 2011 (INSTITUTO..., 2005; 2008; 2011).

Com a *Internet*, surge um novo meio de comunicação, o *ciberespaço* e com ele nasce a cibercultura, neologismos definidos por Lévy (1999, p. 17): o termo ciberespaço “[...] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam este universo.” Já o termo cibercultura “[...] especifica um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Lemos (2010) reforça que o conjunto de tecnologias e processos sociais dita o ritmo das transformações que ocorrem no âmbito social, cultural e político, definindo a cibercultura como um

conjunto tecnocultural emergente no final do século XX, impulsionado pela sociabilidade pós-moderna em sinergia com a microinformática e o surgimento das redes telemáticas mundiais; uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social (p. 21).

Lemos e Lévy (2010) apresentam três princípios da cibercultura: i) *liberação do polo da emissão* - que corresponde à emergência de vozes e discursos até então reprimidos pelas mídias de massas, ou liberação da palavra; ii) *conexão e conversação mundial* - onde tudo está em rede, há uma conectividade generalizada; iii) *reconfiguração social, cultural e política* - trata-se da reconfiguração de práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem modificação de seus antecedentes.

Isso quer dizer, em linhas gerais, de acordo com Lemos (2010), que qualquer pessoa pode consumir, produzir e distribuir informação porque é liberada a emissão (e não mais somente às empresas de comunicação). Esses princípios fazem com que se possa pensar de forma mais colaborativa, plural e aberta. Alerta ainda que quanto mais uma sociedade produz, distribui e compartilha informação, mais inteligente e politicamente consciente deve ficar.

As novas tecnologias de informação e comunicação, que surgiram por volta de 1975, devido à fusão das telecomunicações analógicas com a informática possibilitaram a veiculação da diversidade de mensagens por computador. Tal mudança, na verdade uma revolução digital, implicou na passagem das mídias de massa para as formas individualizadas de produção, difusão e estoque das informações. A interatividade e a descentralização das informações passaram a ser uma marca dessa nova mídia, contrária à ideia de individualismo da cultura do impresso, na qual a leitura era solitária e silenciosa. Assim, a dinâmica social de hoje está voltada para a conexão planetária, o que vai produzir a cibercultura, uma extensão da oralidade e da escrita, uma nova forma de cultura que está no cerne dos impactos socioculturais, uma vez que mistura tecnologia, imaginário e sociabilidade, sendo portanto, fruto de novas formas de relação social (LEMOS, 2010).

Vive-se, pois, na era da comunicação social, a *Web 2.0*, espaço virtual no qual os conteúdos são criados e organizados pelos próprios usuários, a exemplo dos *blogs, wikipedia, youtube* etc., que possibilita ao usuário desempenhar a função que desejar ser: produtor, consumidor, crítico, editor ou gestor. Essa nova esfera pública digital mundial dá abertura para as relações entre pares e para a colaboração.

Dessa forma, compartilha-se de um mesmo espaço descentralizado, o ciberespaço, incluindo nele as nuvens informáticas ("*cloud computing*"), "local" onde se desenrolam tecnicamente os processos de computação social, permitindo que

nossos dados (correios, textos, contatos etc.) sejam armazenados, processados e manipulados em algum lugar na rede, ou seja, de certa forma, em todo lugar. Tudo isso implica em uma velocidade de circulação de ideias, em uma exposição da esfera privada cada vez maior, e uma liberação da expressão pública, na qual os meios interativos podem funcionar de muitos para muitos (LEMOS, 2010).

O ciberespaço não é só espaço de comutação, pois nas relações nos chats, fóruns, comunidades virtuais etc., os internautas inventam o ciberespaço, enfatiza Lemos (2010). Assim, com o ciberespaço surge uma nova configuração do espaço e do tempo escolar.

A distância, que poderia ser uma dificuldade no processo ensino e aprendizagem, passa a ter no ciberespaço um dispositivo comunicacional que potencializa o envolvimento de todos entre si e destes com o material didático (DIAS, 2006).

Com as novas formas de comunicação, o ciberespaço dá vazão à produção e difusão do conhecimento, às produções de materiais multimidiáticos, a fim de atender a demanda e a velocidade de lançamento de programas, *softwares*, veículos e formatos de mídias. As instituições de ensino ou acompanham ou ficam defasadas e esvaziadas. Entretanto, com o oferecimento de multimídias é preciso alertar para o fato de que,

respondendo a necessidades educacionais a serem atendidas, as alternativas de efetivação da relação pedagógica são o critério que deve presidir a escolha dos meios, o modo de produzir materiais, a organização da veiculação e dos canais de comunicação à distância entre professores e estudantes durante todo o processo (SARAIVA, 1996, p. 17).

Dessa maneira, a dinâmica e a complexidade da comunicação, em termos de atualização e velocidade estão postas, gerando desafios aos envolvidos no processo de mídiatização técnica, que corresponde à concepção, fabricação e uso de materiais multimidiáticos. Estes por sua vez, podem ser usados tanto na educação presencial como na EaD, tanto individualmente, como em grupos, e isso aumenta a complexidade desses desafios (BELLONI, 2002).

E no panorama atual da EaD acredita-se que cada vez mais se torna essencial essa mídiatização e, por isso, o uso das TIC se constitui em elemento fundamental e enriquecedor da modalidade.

2.1.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Uma opção de mídia usada para intermediar o processo ensino-aprendizagem a distância é o AVA, que possibilita a interação entre os participantes de um curso, no ciberespaço, podendo ocorrer de um para um, de um para muitos, de muitos para um e de muitos para muitos (PEREIRA et al, 2007).

Logo, a comunicação no AVA pode ser dada em tempo real, experimentando uma comunicação síncrona (simultânea), ou em tempos distintos, em comunicação assíncrona (FERREIRA, 2010).

Por conseguinte, tem-se por compreensão que os AVA sejam “[...] cenários que envolvem interfaces instrucionais para a interação de aprendizes. Incluem ferramentas para atuação autônoma e automonitorada, oferecendo recursos para aprendizagem coletiva e individual [...]” (VIEIRA; LUCIANO, 2005, p. 2).

Pereira et al (2007) alerta que a definição de AVA deve ser ampla, uma vez que pode abranger desde um *software* pronto, específico para gerenciar e administrar aspectos da aprendizagem, conteúdos e atividades, como também qualquer tentativa de criação de ambientes com base em ferramentas individualizadas agregadas em um ambiente *online* mais flexível.

Por isso, um AVA deve possibilitar um sistema de gerenciamento interno, tais como: o controle do acesso, do tempo das atividades, da permanência dos participantes na sala, da rotina e passos dos participantes no ambiente, das atividades avaliativas e das comunicações síncronas e assíncronas; e ainda o controle, atualização e manutenção dos recursos didáticos armazenados. Também deve ter disponível espaço de ajuda aos usuários (PEREIRA et al, 2007).

Ferreira (2010) chama a atenção para que um AVA seja organizado de modo que proporcione ações desafiadoras na direção da construção do conhecimento e dê oportunidades para a interação e cooperação. Ressalta também que os processos de comunicação e interação no AVA propiciam essa construção de forma coletiva, sendo as atitudes de colaboração e participação valorizadas e estimulantes aos estudantes.

Dentre os diversos *softwares* que alojam um AVA situa-se a Plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Enviroment*), criada por Martin

Dougiamas em 1990. O *Moodle* é um *software* gratuito e livre com abertura para modificações pelos usuários, conforme a necessidade. Como sistema *online* de gerenciamento de cursos com recursos da *Internet*, essa plataforma possibilita a postagem de material didático diversificado, como, por exemplo, videoaulas, slides, textos, vídeos, livros eletrônicos e em *Portable Document Format* (PDF) (FERREIRA, 2010).

O dinamizador da aprendizagem no *Moodle* está no seu menu de atividades, de ferramentas apropriadas para avaliação da aprendizagem virtual (FERREIRA, 2010; SILVA, 2011b):

- a) Fóruns - uma atividade que pode ser usada para provocar discussão acerca de um assunto. O estudante pode analisar, refletir e construir seu texto argumentativo e responder às proposições do enunciado de cada mensagem, receber cópias das novas mensagens por e-mail;
- b) chat - que em português significa "conversação" ou "bate-papo", é um neologismo para designar aplicações de conversação simultânea. Os chats permitem que os usuários conversem sincronicamente, por meio do computador ligado a *Internet*;
- c) tarefas - com envio de arquivos, consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser realizada *online* ou off-line pelo participante individualmente ou em grupo. O arquivo é enviado em formato digital ao servidor do curso, utilizando a plataforma, como por exemplo: arquivos de texto (redações, projetos, relatórios etc), planilhas, apresentações, vídeos, imagens, tabelas, gráficos, mapas conceituais, entre outros; são três modalidades: envio de arquivo único (apenas um arquivo pode ser enviado), modalidade avançada (permite envio de mais de um arquivo) e tarefa off-line (que só permite envio de tarefa presencialmente);
- d) diários - corresponde a uma atividade de reflexão orientada por um moderador. O estudante pode refletir e se manifestar sobre um determinado assunto, anotando suas reflexões progressivamente, aperfeiçoando a resposta, que é pessoal e não pode ser vista pelos outros participantes. O avaliador pode adicionar comentários de *feedback* e avaliações a cada anotação no diário;

- e) questionário - consiste em um instrumento de composição de questões. A configuração dos questionários compreende, entre outros, a definição do período de disponibilidade, a apresentação de *feedback* automático, a possibilidade de diversas tentativas e alguns tipos de questões: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, entre outros;
- f) lição - consiste na publicação de conteúdo de modo interessante e flexível com um certo número de páginas. Cada página, normalmente, termina com uma questão e uma série de possíveis respostas. Dependendo da resposta escolhida pelo estudante, ou ele passa para a próxima página ou é levado de volta para uma página anterior. A navegação na lição pode ser direta ou complexa, dependendo em grande parte da estrutura do material que está sendo apresentado;
- g) glossário - ferramenta que possibilita a criação e atualização de uma lista de definições como em um dicionário ou em um Frequently Asked Questions (FAQ) ou perguntas frequentes, podendo incluir imagens, arquivos e links;
- h) laboratório de avaliação - atividade realizada individualmente, mas que possibilita a avaliação entre os pares;
- i) mensagem instantâneas - permite envio de mensagem de “um para um” de “um para muitos”, pode ser simultânea desde que os dois polos da comunicação estejam no AVA no mesmo momento e acionem essa ferramenta;
- j) escolha - permite a criação de um pequeno formulário com perguntas e respostas;
- k) e *wiki* - uma atividade essencialmente de produção textual colaborativa, possibilita a construção de um texto com o envolvimento dos participantes de forma participativa, permitindo que estes trabalhem juntos, adicionando novas páginas *Web* ou completando e alterando o conteúdo das páginas publicadas.

Essas atividades auxiliam e dinamizam o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a mediação didática, a colaboração e a avaliação do estudante.

Essa configuração de espaço traz ao docente uma oportunidade para realizar a avaliação individual e a avaliação de grupos (heteroavaliação), com registros pontuais, e ao mesmo tempo favorece a construção e avaliação compartilhada entre os estudantes, que podem se autoavaliar e avaliar seus pares (coavaliação) (SANTOS, 2011). Para tanto, requer capacitação específica, conhecimentos sobre a ferramenta, tanto à classe docente quanto à discente (Quadro 1).

Quadro 1 – Atividades no AVA para avaliação da aprendizagem

Avaliador	Tipo da avaliação	Tipo de comunicação	Atividades no AVA-Moodle
Tutor	Heteroavaliação	síncrona	chats, mensagens instantâneas
		assíncrona	tarefas, questionário, fórum, wiki, lição, laboratório de avaliação, escolha, glossário
Estudante	Autoavaliação	síncrona	lição, questionário, escolha
Estudante	Coavaliação	síncrona	chat, mensagens instantâneas
Estudante	Coavaliação	assíncrona	laboratório de avaliação, lição, fórum

Fonte: Elaboração da autora, com base em FERREIRA (2010); SANTOS (2011)

O *Moodle* é adequado para dar suporte a cursos a distância uma vez que: apresenta uma diversidade de ferramentas já testadas e experimentadas, sendo eficazes em sua usabilidade, e tem estrutura baseada no construcionismo social, uma abordagem que leva em conta que “[...] as pessoas aprendem melhor quando estão engajadas em um processo social de construção do conhecimento, pelo ato de construir alguma coisa para os outros” (PULINO, 2007, p. 7).

Desse modo, Silva (2009) sugere que é necessário considerar as particularidades do mundo virtual para a aprendizagem, bem como a complexidade do aparelho cognitivo do sujeito e de suas interações afetivas e sociais. E para tanto, aponta que o ambiente virtual demanda projetos pedagógicos específicos.

2.2 O contexto educacional da avaliação da aprendizagem virtual

O contexto educacional da avaliação da aprendizagem virtual está aqui delimitado pela educação na modalidade a distância, com sua fundamentação legal, histórica e pedagógica.

2.2.1 Educação a distância: da excepcionalidade à oficialização

Do ponto de vista legal, foi a partir da Lei nº 4.024, de 2 de dezembro de 1961 e da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que a EaD teve as portas (entre)abertas, dada a sinalização para sua existência. Porém em caráter de excepcionalidade, ou seja, não havia incorporação da EaD ao sistema nacional de ensino nessas leis, pois a EaD era concebida como uma exceção, apenas para alguns, no caso, os que haviam sido privados de um ensino regular (BRASIL, 1961; 1971).

A Lei nº 4.024/61, em seu Art. 104, abriu a possibilidade para a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal para fins de validade legal (BRASIL, 1961).

Com a Lei nº 5.692/71 houve o anúncio explícito da EaD, posto que tratava em seu Art. 25, parágrafo segundo, que os cursos de ensino supletivo seriam “[...] ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de estudantes”, conforme as necessidades, desde a iniciação no ensino de ler, escrever, contar, a formação profissional até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971).

Contudo, foi com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a EaD tomou um vulto abrangente, expressamente aceitável e dirigida a todos que assim desejarem e não somente aos excluídos do ensino regular, embora os alcance, dada as condições socioeconômicas e geográficas do País. Nessa Lei, a EaD foi então oficializada, recebendo o incentivo do poder público com a amplitude de atuação, conforme diz o Art. 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (BRASIL, 1996).

Outros instrumentos legais regulamentaram esse artigo, quais sejam: Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, que altera a redação dos Arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a); e o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

O conceito oficial de EaD foi expresso no Decreto nº 2.494/98:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998b).

Esse Decreto também tratava do regime especial e flexível para os diferentes níveis e modalidades de ensino; do credenciamento, autorização e reconhecimento de programas; da transferência e aproveitamento de estudos entre a educação presencial e a EaD, e vice-versa; e ainda tratava da avaliação do rendimento dos estudantes em exames presenciais.

O Decreto nº 5.622/2005, além de revogar os Decretos nº 2.494 e nº 2.561, ambos de 1998, estabelece a política de garantia de qualidade para diversos aspectos da EaD, como o credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, e a institucionalização de documento oficial com referenciais de qualidade para a EaD. Além disso, em seu artigo 1º, decorrente do avanço tecnológico, atualiza o conceito de EaD, que passa a ser compreendida como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005a).

Outras iniciativas legais contribuíram para o avanço da EaD no país, tais como: a instituição do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS, pela Portaria Ministerial nº 323, de 31 de janeiro de 2002, e que atualmente é regido pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que versa sobre a protocolização de processos de credenciamento e reconhecimentos de Instituição de Ensino Superior (IES), inclusive para oferta de cursos superiores a distância, permitindo a abertura e o acompanhamento do trâmite dos processos, via *Internet*, simplificando os procedimentos processuais, reduzindo custos, dando transparência, impessoalidade e confiabilidade aos procedimentos (BRASIL, 2004b).

A Portaria Ministerial nº 335/2002 criou a primeira comissão de especialistas para discutir a questão dos referenciais de qualidade para a EaD, cujo relatório, quando gerado, serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EaD, pelo MEC, em 2003. Este por sua vez, foi o ponto de partida para a atualização do documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância”, que mesmo sem ser um instrumento com força de lei, estabelece um parâmetro mínimo de qualidade para a EaD, considerando as peculiaridades das práticas pedagógicas nessa modalidade no país (BRASIL, 2007c).

Assim, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c) orientam padrões para a criação e funcionamento de cursos e subsidiam atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade.

A pretensão desse documento não é uniformizar a EaD, mas estimular a qualidade dos cursos. Revela um princípio norteador, quando ressalta que “[...] um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA” (BRASIL, 2007c, p. 7).

Esses Referenciais apresentam os tópicos principais para organização de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de um curso na modalidade a distância: concepção de educação e currículo no processo ensino-aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

A Portaria INEP nº 31, de 17 de fevereiro de 2005, estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações externas das IES dos cursos superiores de graduação, incluindo os da modalidade a distância, para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, em consonância com os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2005b).

O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que trata da regulação e supervisão da educação superior, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, sendo competência do Ministério da Educação, por intermédio de suas secretarias; e na modalidade EaD, por intermédio da Secretaria de Educação a distância (SEED), exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, nessa área, de acordo com o Art. 5º, § 4º:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303/2007).

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303/2007).

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação (Redação dada pelo Decreto nº 6.303/2007) (BRASIL, 2006b; 2007a).

Uma medida importante para o desenvolvimento da EaD voltado para a expansão e interiorização da modalidade no País, foi a instituição do Sistema UAB, mediante o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que estabelece a oferta de cursos e programas de educação superior a partir de convênios com instituições públicas de ensino superior, acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos com interesse em manter polos de apoio presencial. O Decreto define os objetivos da UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a).

Esse Decreto caracteriza no Art. 2º, parágrafo primeiro, um polo de apoio presencial como “[...] unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.” (BRASIL, 2006a).

O Sistema UAB acompanha então cursos a distância no interior dos estados brasileiros, assumindo custos com pessoal e material necessário ao cumprimento das ações didático-pedagógicas, além de instrumentalizar polos de apoio presencial nas sedes dos municípios conveniados para promover o ensino de graduação, de pós-graduação e de aperfeiçoamento (RIOS et al, 2011).

A Portaria nº 318, de 02 de abril de 2009, transferiu à Capes a operacionalização do Sistema UAB (BRASIL, 2009).

A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, contempla a modalidade a distância (BRASIL, 2004c). E a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade (BRASIL, 2007b).

Não podendo deixar de mencionar o Plano Nacional de Educação para (PNE), com texto base – Projeto de Lei nº 8.035-B, de 2010, aprovado em 2012, pelo Congresso Nacional, e nesta data em tramitação no Senado Federal, dispõe sobre a Educação a distância como uma das estratégias para cumprimento da ampliação da oferta de cursos e vagas no país, expressos nas metas 10, 11, 12 e 14, relacionadas respectivamente à educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio; à educação

profissional técnica de nível médio; à educação superior; e à pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2010).

São nítidas as conquistas da modalidade na instância legal, mesmo que alguns pontos mereçam ser repensados, a exemplo da questão avaliação da aprendizagem, que será tratada mais adiante.

2.2.2 Da correspondência às Tecnologias da Informação e Comunicação: resistência, aceitação e profissionalização

O que caracteriza a EaD é o princípio de que há separação geográfica e/ou temporal entre estudante e professor; a tecnologia é utilizada como veículo de distribuição e comunicação; e o controle do nível de conhecimentos adquiridos pelo próprio estudante. Por isso, a evolução da EaD está diretamente ligada ao desenvolvimento tecnológico das telecomunicações, da informática e da *Internet*, o que implica em formatos diferenciados de EaD, a depender do nível de complexidade e potencialidade das tecnologias (MUNDIM, 2006).

Na EaD, o estudante torna-se autônomo quando adquire a capacidade de estudar sozinho, torna-se independente e controla sua própria aprendizagem.

Para tanto, compreende-se que nessa modalidade a questão do tempo diferenciado das atividades e a comunicação são fatores relevantes para a flexibilidade e autonomia do estudante, sendo inclusive “[...] uma opção cada vez mais importante para formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho.” (MORAN, 2011, p. 1).

Historicamente, de acordo com Mundim (2006), datam de 1840 as primeiras experiências com o ensino a distância, quando os materiais como textos, guias de estudo e outros impressos dos cursos eram distribuídos por correspondência. Em meados do século XIX a modalidade torna-se legítima nos Estados Unidos da América e na Europa. Essa primeira geração chegou até os anos 1970, e no Brasil, na década de 1940, surgem os Institutos Universal Brasileiro, o Instituto Rádio Monitor, e a Universidade do Ar, via rádio, promovida pelo Senac.

A partir de 1970 até os idos de 1980, a segunda geração instala-se com o rádio e a televisão, passando também a fazer parte dos veículos para distribuição

dos conteúdos em cursos a distância, surgindo a Universidade de Brasília, com cursos via TV.

Uma terceira geração ocorre entre os anos 1980 a 1990, com a inclusão dos cassetes de vídeo e a transmissão de televisão, via satélite.

A quarta geração (EaD-4G), iniciada em 1990, adquire um novo formato face os avanços da tecnologia digital e suas novas formas de interatividade, vindo a permitir a comunicação síncrona (ao mesmo tempo) e assíncrona (em tempos diferentes) entre os participantes dos cursos. Surgem nessa geração o Tele-curso 2000, da Globo e a *e-Learning (eletronic-learning)*.

Embora tenha havido o desenvolvimento do aparato tecnológico e legal ao longo dos anos, a EaD no Brasil está vinculada ao ensino de orientação tecnicista, à formação aligeirada de trabalhadores e ao ensino supletivo, porém mais recentemente, a EaD tem servido à democratização do ensino superior, alcançando a classe de baixa renda e aqueles que residem longe dos centros acadêmicos e que desejam a graduação, mas atende também aqueles com bom poder aquisitivo (MORAN, 2012).

No Brasil, a EaD é uma realidade instalada e necessária que aos poucos vai conquistando aqueles que a viam de forma menos importante ou como algo de segunda categoria em relação à educação presencial.

Entretanto, Moran (2011) adverte que ainda existem resistências e preconceitos, e ressalta que o Brasil “[...] só pode conseguir superar sua defasagem educacional através do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, da gestão integrada de modelos presenciais e digitais.” (p. 1).

Contudo, as justificativas para a recusa da modalidade geralmente são simplistas, pois revelam em seus argumentos falta de conhecimento sobre o potencial e a capacidade da EaD na atualidade com a *Web 2.0*. O conceito da educação massiva, pronta, como era nas fases anteriores à inserção das TIC no meio educativo perdura em alguns. Todavia, as condições tecnológicas no ciberespaço são largas e atendem aos ritmos individuais, à necessidade de interação e ação coletiva na aprendizagem (MORAN, 2012).

Há de se concordar com Pires (2001) quando salienta que a *Internet*, por seu caráter digital e capacidade síncrona, passou a ser o meio principal de

convergência de todas as TIC. E claro, isso para a EaD romper a barreira do espaço, foi uma grande vantagem, principalmente para localidades onde o acesso aos meios de conhecimento formal ainda não era possível; romper a barreira do tempo pela sincronicidade no processo de ensino, mesmo que não seja na totalidade, é um grande desafio, sendo também uma razão para a aceitação daqueles que apresentam resistência a essa modalidade de ensino. Nota-se que todas as regiões do país são atendidas, havendo maior número de matrículas no ano de 2011 na região Sul e menor número na região Norte (Quadro 2).

Quadro 2 - Matrículas em Cursos de EaD, em 2011, por região

Região	Número de matrículas
Norte	5.020
Nordeste	65.243
Centro-oeste	117.061
Sudeste	195.257
Sul	435.306

Fonte: Censo EaD.BR, 2011 (ASSOCIAÇÃO..., 2012)

O avanço na aceitação da modalidade é verificado, p.e., no ano de 2011, quando houve aumento de 58% no número de matrículas em todos os tipos de cursos na modalidade, oferecidos no país, de acordo com o último Censo EaD.BR, em 2011 (ASSOCIAÇÃO..., 2012) (Quadro 3).

Quadro 3 - Matrículas em Cursos de EaD, 2009-2011, por ano, segundo instituições

Ano	Número de instituições participantes do Censo	Número de matrículas em EAD
2009	128	528.320
2010	198	2.261.921
2011	181	3.589.373

Fonte: Censo EaD.BR, 2011 (ASSOCIAÇÃO..., 2012)

De modalidade complementar ou especial, como nos casos de cursos técnicos e para jovens e adultos, pode-se dizer que hoje a EaD está concorrendo para uma mudança na educação de forma ampla e profunda, posto que é “[...] uma opção importante para cursos de curta e longa duração, para os vários níveis de ensino, para a educação formal e informal, a educação continuada, a profissional, a

corporativa” (MORAN, 2012, p. 14). Exemplo dessa realidade verifica-se nos dados do Censo EaD.BR 2011, que aponta as matrículas nas diversas modalidades de ensino no ano de 2011 (Quadro 4).

Quadro 4 - Matrículas em Cursos de EaD em 2011, por modalidade de ensino

Modalidade	Número de matrículas
Ensino Fundamental	150
Ensino Médio	2.043
EJA (fundamental e médio)	21.251
Sequencial	5.114
Graduação	584.439
Pós-graduação	170.018
Total	817.887

Fonte: Censo EaD.BR, 2011 (ASSOCIAÇÃO..., 2012)

A EaD tem se destacado como modalidade de educação que tenta suprir a carência decorrente da insuficiente oferta de ensino em localidades que não dispõem de cursos convencionais. E não há uma única modalidade oferecida. Um modelo utilizado com grande diversidade de cursos e que cresce bastante nacionalmente é aquele que combina o atendimento *online* com forte aparato audiovisual, aulas por satélite ao vivo, tutoria presencial e apoio da *Internet*. Havendo outros modelos mais digitais, na web, e outros que também promovem alguns momentos presenciais (MORAN, 2007; 2012).

Fato é que a EaD e tecnologias se entrelaçam na atualidade, sendo uma necessidade do contexto socioeconômico-tecnológico e nessa nova ambiência informacional estão o computador e a *Internet* (SILVA, 2006).

Além de instituições públicas, que oferecem cursos formais de extensão, graduação e pós-graduação, tem-se na iniciativa privada um mercado promissor, inclusive com grandes grupos e marcas detendo boa parte da demanda (MORAN, 2012).

Na modalidade a distância, os profissionais são estimulados à formação contínua e constituem uma equipe multidisciplinar, formada por professor conteudista, o qual elabora o material didático (fascículos, videoaulas, *hyperbooks*, entre outros); professor formador, que orienta e acompanha diretamente os tutores

e, indiretamente, estudantes; tutor a distância, responsável por trabalhar os conteúdos com os cursistas; e tutores presenciais, que acompanham o trabalho nos polos. No nível de gestão e acompanhamento, além da coordenação de cursos, existem os que orientam, planejam, acompanham e avaliam as produções didáticas dos professores e os que dão suporte administrativo-financeiro e logístico aos cursos (Sujeitos 3, 4, 8, 9, 10, 18).

Ora, diante da necessidade premente de profissionais qualificados para atuarem na EaD, é imperativo o investimento na formação e capacitação de profissionais aptos a lidar com esse tipo de educação tecnologizada. Convém lembrar que Valente (1999a) já alertava que a sociedade do conhecimento requeria

[...] indivíduos criativos e com a capacidade para criticar construtivamente, pensar, aprender sobre aprender, trabalhar em grupo e conhecer seus próprios potenciais. Este indivíduo precisará ter uma visão geral sobre os diferentes problemas ecológicos e sociais que preocupam a sociedade de hoje, bem como profundo conhecimento em domínios específicos. Isto requer um indivíduo que está atento às mudanças que acontecem em nossa sociedade e que tem a capacidade de constantemente melhorar e depurar suas ideias e ações (p. 98).

De fato essa sociedade envolvida por tecnologias vem requerer cada vez mais a formação de sujeitos abertos a mudanças, a novas formas de pensar e agir diante de uma realidade em constante transformação. A esse perfil que se configura, Lucci (2006) acrescenta, ainda, a necessidade de conhecimentos em computação e línguas, cultura ampla, condições para atuar em áreas diversas; interesse em atualização contínua, integração entre emoção e razão no desempenho.

Essa formação se dá em todas as instâncias sociais, inclusive na família. Mas compreende-se que é no meio educacional que toma o vulto de responsabilidade pela sistematização e organização de conhecimentos, tecnologias e procedimentos capazes de provocar contínuas e progressivas aprendizagens que colaborem para a inserção, movimento e envolvimento dos sujeitos na sociedade.

Também Silva (2006) vislumbra que as tecnologias digitais trazem um potencial de transformação nas formas de se construir o conhecimento e de se ensinar e aprender.

Neste contexto, ganha importância a implementação de ações que fomentem o desenvolvimento de programas para EaD, a exemplo do que vem propiciando a Capes, incentivando nas IPES vinculadas à UAB, a capacitação e formação continuada voltada para coordenadores, docentes, tutores, profissionais

multidisciplinares e técnicos envolvidos em projetos e cursos no âmbito das instituições públicas de ensino superior do Sistema UAB, mediante Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) (RIOS, 2012).

E trazendo um destaque para a formação de tutores, dado que são os sujeitos desta pesquisa, encontra-se nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c) a indicação de três dimensões mínimas necessárias para um programa de capacitação dessa categoria de sujeitos na EaD: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Com base nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c), os tutores são sujeitos que devem participar ativamente da prática pedagógica na EaD, envolvidos diretamente nas atividades, tanto a distância como presencial, conforme desenho do curso. E assim devem “contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (p. 21). Portanto, a qualidade do curso depende também do exercício do papel da tutoria, sendo necessário ao estabelecimento ofertante do curso, garantir sua atuação a distância e presencial, em coerência com o projeto do curso.

Uma das principais atribuições do tutor a distância está relacionada ao esclarecimento de dúvidas dos estudantes, o que pode ocorrer por meio da *Internet*, telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico do curso em que atue, devendo promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto ao professor, com frequência (BRASIL, 2007c).

Já a tutoria presencial, que atua nos polos de apoio deve auxiliar os estudantes

[...] no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis [...], participando de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam (BRASIL, 2007c, p.21).

Vale registrar que a tutoria é considerada um dos aspectos vulneráveis na EaD, pois a precarização dessa atividade foi evidenciada por Barreto (2008),

mediante análise de editais na EaD, nos quais ficou perceptível “um desdobramento do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 115).

É fundamental que a tutoria tenha o conhecimento do projeto pedagógico do curso, do material didático e dos conteúdos específicos a serem trabalhados, das ferramentas tecnológicas, além do contato com a equipe pedagógica do curso, bem como manter-se atualizada e em constante processo de profissionalização (BRASIL, 2007c).

2.2.3 Modelos e abordagens pedagógicas em Educação a distância

O termo “distância” no âmbito da educação é relacionado aos cursos na modalidade a distância, e guarda a ideia de distanciamento do estudante-professor no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, Moore (2002), a partir do conceito de transação originado em Dewey, significando a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação, teoriza sobre a “distância transacional”. Pontua que a transação - educação a distância - ocorre num ambiente com uma característica especial de separação entre estudantes e professores; e que essa separação conduz a padrões especiais de comportamento tanto no ensino quanto na aprendizagem, gerando entre estudantes e professores um “[...] espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do estudante. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional.” (MOORE, 2002, p.2).

A distância não se limita à separação física e espacial entre estudante e professor, podendo mesmo ocorrer uma distância em qualquer processo educativo no qual surja um espaço psicológico e comunicacional a ser preenchido. E essa distância não é experimentada somente nos cursos em EaD, como reafirma Moore (2002, p. 2): “Já foi aventado (por Rumble 1986, por exemplo) que em qualquer programa educacional, mesmo na educação presencial, existe alguma distância transacional”.

O termo “distância” e sua compreensão, segundo Tori (2010), dá destaque ao problema e não à solução, é uma lacuna a ser superada na direção da efetivação do “ensinar e aprender” na perspectiva da construção do conhecimento, em qualquer modalidade de educação.

Por isso, convém instigar que vivendo envolto na cibercultura não há como a educação presencial se manter distante da *Web 2.0*, com seus recursos, gratuitos e de simples manejo, p. e. os *blogs, wikis, podcasts*, as redes sociais etc.

Logo, a aproximação da educação presencial à educação a distância se cruzam no ciberespaço, porém, esse estreitamento deve ser anterior aos momentos práticos, devendo de preferência fazer parte do projeto pedagógico da instituição. Além disso, a *Web 2.0* pode proporcionar a produção de conteúdos interessantes e possibilitar ao professor a organização de atividades e, aos alunos, a condição de publicação dos seus resultados de aprendizagem (MORAN, 2010).

Nessa direção, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, incentiva a oferta máxima de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, de forma integral ou parcial, em cursos superiores reconhecidos em instituições de ensino superior, correspondendo essa organização à modalidade semipresencial, que nessa Portaria significa

quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004a).

Baseado na ASSOCIAÇÃO... (2012), os cursos cujo percentual de atividades a distância é inferior a 30% são considerados cursos presenciais, sendo, portanto, os cursos de EaD aqueles que têm mais de 30% de seu conteúdo desenvolvido por meio de atividades a distância, podendo ser denominados de cursos a distância propriamente ditos e cursos *blended*, híbridos ou semipresenciais (Quadro 5).

Nos cursos a distância propriamente ditos “[...] mais de 70% do conteúdo são desenvolvidos por meio de atividades a distância que chegam aos estudantes por materiais impressos, áudio, vídeo (gravado ou ao vivo), satélite ou tecnologias computacionais, com atividades síncronas ou assíncronas” (ASSOCIAÇÃO..., 2012, p.1).

E nessa categoria de cursos de EaD propriamente ditos, tem-se duas subcategorias: cursos a distância com entrega postal - quando esses 70% dos

conteúdos são veiculados por meios impressos; e os cursos online - se pelo menos 80% do conteúdo forem veiculados pela *Internet* (ASSOCIAÇÃO..., 2012).

Os cursos *blended*, híbridos ou semipresenciais combinam atividades realizadas presencialmente e a distância, com variação de um tipo de atividade em relação à outra em torno de 30% a 70% (ASSOCIAÇÃO..., 2012).

Quadro 5 – Categorias de cursos, segundo o percentual de conteúdo a distância

Modalidade	Categoria	Sub categoria	Meios enfatizados	Quantidade de conteúdo desenvolvido a distância
Presencial	Presencial		Impressos, áudio, vídeo, satélite ou tecnologias computacionais	Até 30%
A Distância	Curso de EaD propriamente dito	Entrega postal	Impressos	Maior ou igual a 70%
		<i>Online</i>	<i>Internet</i>	Maior ou igual a 80%
	<i>Blended</i> , híbrido ou semipresencial		Impressos e <i>Internet</i> combinados	Entre 30% a 70%

Fonte: Organização da autora, com base em ASSOCIAÇÃO... (2012)

Valente (2009) destaca que as tecnologias digitais têm contribuído para o desenvolvimento, reformulação e disseminação da EaD, inclusive com potencial para revolucionar a educação de modo geral. Entretanto, afirma que a maioria das ações em EaD tem sido uma reprodução da educação presencial, devido ser recente a compreensão de questões fundamentais como a própria contribuição da tecnologia digital e a diferença entre informação e conhecimento e do que significa aprender. E Valente (1999b) já alertava que na sociedade do conhecimento seria obsoleta uma educação pautada na transmissão de informação, devendo ser o conhecimento fruto do processamento mental da informação, mediante resolução de problemas significativos e reflexão sobre os resultados obtidos.

Oportuno mencionar também o que sintetiza Crawford (1994) a informação é encontrada em qualquer objeto, já o conhecimento somente pode ser encontrado no ser humano, posto que é capaz de fazer uso das informações, produtivamente.

Por isso, são os serviços e a criatividade que passam a ser a chave do crescimento econômico, por meio do capital humano, que correspondem às

capacitações adquiridas por meio da educação e da própria experiência para desenvolver seu trabalho com competência na sociedade do conhecimento (LUCCI, 2006).

Para tanto, é fundamental ao desenvolvimento de um país o investimento em pessoas, cabendo às instituições educacionais o ensinar a pensar, um pensar que significa:

[...] aprender a ser livre, responsável e honrado. Pensar é esforço e inconformismo, para com o mundo e também para consigo mesmo. Pensar é duvidar e criticar, não de forma altaneira ou presunçosa, senão por desejo do bem comum. Pensar é ter o tempo de poder fazê-lo. Pensar não é repetir ou reproduzir. Pensar é ativar o que de nobre há no ser humano, porque pensar e também sentir e intuir (LUCCI, 2006, p.2).

No âmbito da EaD, a organização dos programas e projetos se estabelecem fundamentados teoricamente. Diversas são as pesquisas a respeito das teorias pedagógicas. Entretanto neste trabalho apresenta-se as abordagens associacionista, cognitivista e situada, da forma como Filatro (2009), comenta, exposta a seguir.

A abordagem associacionista considera aprendizagem como mudança de comportamento (observáveis e mensuráveis); resultados de aprendizagem (informações verbais, habilidades, atitudes e estratégias cognitivas); padrões de comportamento esperado; *feedback* imediato, entre outros, sendo essa abordagem apoiada ao longo dos anos, por exemplo, em Pavlov, Watson e Thorndike, Bloom, Gagné e Skinner.

A abordagem cognitiva (incluídas as teorias construtivistas e socioconstrutivistas), que vê a aprendizagem como alcance da compreensão, debruça-se sobre os processos de percepção, representação, armazenamento e recuperação de conhecimentos; e percebe o ensino como uma ação de potencializar e favorecer a construção de estruturas cognitivas. Essa abordagem tem apoio nos conceitos de Piaget; Ausubel, que aprofunda as ideias piagetianas; Dewey, que aborda a aquisição do conhecimento como fruto de uma reflexão sobre a experiência, que permite sua reconstrução e reorganização, a fim de lhe atribuir significado, e prepara o terreno para novas experiências; e Brunner, que afirma que a estrutura cognitiva do indivíduo fornece significado e organização para as experiências e permite-lhe ir além da informação. Vygotsky oferece à educação a perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, ressaltando o desenvolvimento

cultural na formação das funções superiores, dada pela atividade instrumental e prática, em interação e cooperação social.

A perspectiva situada entende a aprendizagem como prática social, apresenta pressupostos de que o conhecimento está localizado na ação de pessoas e de grupos, ou seja, encontra-se distribuído socialmente. Enfatiza o contexto social e cultural da aprendizagem, porém, mais próximo ou mesmo idêntico à situação na qual o estudante aplicará a aprendizagem adquirida.

Para os teóricos dessa abordagem, Wenger e outros estudiosos nessa direção, como Lave, Barab, Duffy, a aprendizagem é um fenômeno social e processo dialético que envolve a interação entre as pessoas, as ferramentas e o mundo físico, onde o diálogo cooperativo é fundamental para promover aos estudantes a experiência de similaridades e diferenças entre vários pontos de vista.

Em sua teoria, Wenger (1998) mostra que a aprendizagem é um fenômeno essencialmente social, que faz parte de nosso dia a dia, e não deve ocorrer mais de forma descontextualizada, ou seja, separada das outras atividades da vida.

Outra forma de discutir as abordagens ou modelos na EaD é encontrada em Valente (2003; 2009) quando observa que os tipos de interação determinam diferentes abordagens pedagógicas na EaD e apresentam três possibilidades: a abordagem “*broadcast*”, a “escola tradicional virtual”, e o “estar junto virtual”.

Na abordagem “*broadcast*” os meios tecnológicos servem para fazer a entrega das informações aos estudantes, sem haver qualquer interação entre os sujeitos do processo, sendo útil na disseminação dos conteúdos e de baixo custo em relação às demais formas.

Na abordagem da “escola tradicional virtual” ocorre uma implementação de recursos tecnológicos nas ações educativas, centradas no professor. Este transmite a informação a partir de alguma interação com o estudante, mediada por tecnologia e verifica se a informação foi ou não processada, mediante situações-problemas. Trata-se de uma versão virtual da escola tradicional

Já a abordagem do “estar junto virtual” consiste na adoção de situações que provocam a construção de conhecimento a partir de um alto grau de interação entre os sujeitos do processo, mesmo em espaços físicos diferentes, ligados via *Internet*. Para tanto, deve haver o acompanhamento e assessoramento constante ao

estudante, possibilitando a realização de novos desafios, a atribuição de significado ao que realiza, a busca, o processamento, a aplicação e a transformação de informações e a construção de novos conhecimentos.

Prado e Almeida (2009) ressaltam que essa perspectiva do “estar junto virtual” demanda a intervenção do professor desde a criação do design educacional que envolve a organização, o planejamento, a produção do curso, seus conteúdos, suas mídias, sua metodologia e atividades. Além do mais, evoca a participação da equipe de coordenação do curso nesse processo como um todo.

2.3 Avaliação da aprendizagem na Educação a distância

2.3.1 Dos exames aos processos?

A avaliação da aprendizagem em cursos a distância no País encontram na legislação brasileira o respaldo e orientação das linhas gerais para sua efetivação nas instituições educacionais, quais sejam: as Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96 e os Decretos nº 2.494/98 e nº 5.622/2005.

A avaliação da aprendizagem nos cursos supletivos, previstos pela Lei nº 5.692/71, se dava mediante exames unificados, orientados assim no Art. 26:

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

Chama-se a atenção para orientação com caráter de uniformidade dos exames, que desconsiderava as especificidades e individualidades do processo prático da aprendizagem, sem atentar para os ritmos e dificuldades, tampouco para o acompanhamento dos estudantes. Essa avaliação era essencialmente somativa, coerente com a abordagem de Bloom, ativa nos anos 1970, que era uma “[...] avaliação final, que permitiria uma certificação da atividade, expressando, de certa forma, sua validação [...]”, lembra Luckesi (2006, p. 1), ou seja, a partir dos resultados de uma atividade seria atribuído umajuizamento final. E, assim sendo,

essa avaliação dos cursos supletivos não possibilitava nem a investigação sobre o desempenho do estudante e a razão para o que estivesse ocorrendo, atribuindo-lhe uma qualidade, e, tampouco que fosse feita uma intervenção, tendo em vista o redirecionamento da ação (se necessário fosse) para então obter resultados, o que seria característico de uma avaliação em sua essência constitutiva, como apregoa Luckesi (2006).

A Lei nº 9.394/1996, no Art. 24, inciso V, orienta que a verificação do rendimento escolar para a educação básica, deverá observar critérios, como:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Mas, embora se tenha, atualmente, nas modalidades a distância e presencial, o respaldo dessa Lei, que determina o privilégio à avaliação contínua, cumulativa do desempenho global do estudante e aos aspectos qualitativos, observa-se que na prática esta é presa às notas e, muitas vezes são desconsideradas as necessidades e potencialidades individuais e, assim, é cometido um engano quando se reduz a avaliação à conferência dos conteúdos (não) aprendidos.

Portanto, pode-se então afirmar que a avaliação continua selecionando de forma antidemocrática, contribuindo para a exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade, por não favorecer a permanência desses na escola e tampouco o crescimento e a promoção qualitativa a todos (LUCKESI, 2005).

A avaliação da aprendizagem da EaD, em específico, está referendada no Art. 80 da Lei nº 9.394/96, parágrafo segundo: “A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.” (BRASIL, 1996).

E dando continuidade à cultura dos exames, o Decreto nº 2.494/98, dispunha no Art. 7º, que

A avaliação do rendimento do estudante para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado. Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas

diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver. Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional § 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica. § 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados. § 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas (BRASIL, 1998b).

Embora o Decreto nº 2.494/98 tenha sido revogado, o foco nos exames permaneceu e teve continuidade no Decreto nº 5.622/2005, que o revogou, uma vez que este último preconiza a preponderância da avaliação presencial (exames) dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância (que podem acompanhar o processo de aprendizagem do estudante) e assim trata no Art. 4º:

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; II - realização de exames presenciais. § 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa. § 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005a).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c) apresentam a avaliação da aprendizagem como um dos itens fundamentais para um PPP em EaD e deixa implícito no texto alguns aspectos que se discrimina no Quadro 6.

Quadro 6 - Avaliação da aprendizagem para a Educação Superior a distância

Aspecto	Especificação
Característica	Processual; Contínua; Verificadora; Estimuladora
Finalidade	“Ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos”
Objetivos	Identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las durante o processo de ensino-aprendizagem. Estimular a construção do conhecimento.
Alvo	Dificuldades; Construção do conhecimento; Progresso do estudante
Forma	Articulação de mecanismos de acompanhamento
Cuidado	Segurança com a credibilidade e confiabilidade
Ênfase	Prevalência dos exames sobre as demais formas de avaliação

Fonte: Elaboração da autora, com base em BRASIL (2007c)

As orientações dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c), que tem um caráter indutor quanto à concepção teórico-metodológica da EaD e também para organização de sistemas em EaD, deixa claro que a opção epistemológica da instituição ofertante dos programas e cursos é que deverá nortear a proposta de organização do currículo como um todo e, em particular, também a avaliação e seus instrumentos a serem utilizados.

Nos parágrafos que mencionam a avaliação da aprendizagem, fica expressa uma abertura para o acompanhamento, para o diálogo, para a construção do conhecimento, para o progresso do estudante, e para a inclusão de estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado; não se detém ao controle do processo e de notas, embora aponte que essas devem ser registradas e controladas pela instituição. Chama atenção para os cuidados com a segurança e controle de frequência nas avaliações presenciais, “[...] zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados” (BRASIL, 2007c, p. 17), destacando por sua vez o disposto no Decreto nº 5.622/2005.

Embora os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c) anunciem e primem pela qualidade da EaD, acabam por reforçar a avaliação classificatória na modalidade, já que insistem, em consonância ao Decreto nº 5.622/2005, na prevalência dos resultados nos exames sobre quaisquer outras formas de avaliação a distância. Essa situação ecoa a fala de Luckesi (2005) que denuncia a “pedagogia do exame”.

Portanto, compreende-se que a EaD tem o respaldo legal, embora haja uma “porta entre aberta” nesses Referenciais para a opção da instituição de acordo com sua concepção política pedagógica.

Vale a ressalva de que um exame bem elaborado, com critérios claros, coerente com os conteúdos abordados e com a metodologia empregada no ensino não tem em si qualquer malefício, porém, se alerta nesta pesquisa sobre a força dos documentos legais, que ao expressarem a justa preocupação com os resultados voltados para a promoção, certificação ou diplomação, acabem por legitimar uma prática excludente, devido à ênfase dada ao produto em detrimento do processo. E este último é de extrema importância para a garantia da qualidade nos resultados, ou melhor, é a expressão verbal na ênfase dada ao exame que precisa ser revista, a

fim de não solidificar no interior das instituições educacionais posturas antidemocráticas por meio da avaliação da aprendizagem.

Há de se “deixar em aberto” a questão: não estaria havendo um desencontro entre o artigo da Lei nº 9.394/96, que acentua o qualitativo e o processual, e o Decreto nº 5.622/2005, que acentua os resultados finais, ao menos na educação básica a distância? Encontrou-se eco nessa reflexão em Silva (2010, p. 49), quando afirma: “o Decreto nº. 5.622/2005 revela a incoerência de uma legislação que oscila entre os ranços de um sistema clássico e tradicional de educação e as possibilidades de práticas e ações que o novo contexto descortina e exige”.

Do ponto de vista político-pedagógico, até a década de 1970, predominou no Brasil a avaliação com orientação positivista, com a ênfase na medida. Entre seus representantes principais estão os norte-americanos Tyler, Popham e Bloom, cuja bibliografia fundamentava a legislação (OLIVEIRA, 2006).

A partir do final dos anos 70, tem início os movimentos de crítica ao modelo técnico e reprodutivista, com a discussão por uma avaliação qualitativa. E foi a partir dos anos 1990, que as abordagens emancipatória, sociológica, mediadora e diagnóstica da avaliação da aprendizagem escolar surgem no Brasil (OLIVEIRA, 2006).

A perspectiva emancipatória, caracterizada por Ana Maria Saul, em relação à avaliação de cursos e programas educacionais, aborda aspectos que transcendem o desempenho dos estudantes (OLIVEIRA, 2006).

A perspectiva sociológica, analisada por Menga Ludke e Zélia Mediano, conclui que o olhar sociológico sobre a avaliação é necessário para uma melhor compreensão da escola e de suas possibilidades, que influenciarão a vida dos estudantes como futuros profissionais (OLIVEIRA, 2006).

A avaliação mediadora, defendida por Jussara Hoffmann (2001; 2003; 2005), envolve uma dinâmica que valoriza o diálogo, as diferenças individuais nos processos de construção de conhecimento discente e a autoavaliação (OLIVEIRA, 2006).

A avaliação diagnóstica para Cipriano Luckesi (2005; 2008), que subsidia a tomada de decisões para a melhoria de sua qualidade, apresentando-se como uma avaliação amorosa, acolhedora e inclusiva (OLIVEIRA, 2006).

Pela ênfase na avaliação *do* e *no* processo, nesta pesquisa, optou-se pelas perspectivas de Hoffmann (2001; 2003; 2005) e Luckesi (2005; 2006; 2008).

Em relação à avaliação na EaD *online* [ou *blended*], há necessidade de uma base teórica e prática que possa contribuir para a não reprodução do modelo tradicional na educação presencial (a “pedagogia do exame”, desvelada por Luckesi, 2005), que valoriza mais o produto final que o processo (BARREIRO-PINTO; SILVA, 2008).

Assim, Barreiro-Pinto e Silva (2008) avaliam positivamente a transposição para a modalidade *online* de procedimentos valorizados por Hoffmann, Luckesi e Estéban, quanto ao enfoque no processo, ao tratamento dado ao erro, com caráter investigativo, que possibilita o diagnóstico, a intervenção e a reorientação da aprendizagem com vistas à construção do conhecimento.

Por isso, visualizando mais especificamente as questões da avaliação da aprendizagem virtual, buscou-se referencial, especialmente em Silva (2011a), que discute o fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*.

2.3.2 Concepções diagnóstica e mediadora da avaliação da aprendizagem

É importante que se compreenda a avaliação em ampla dimensão, pois, fazendo parte do subsistema educativo, está também comprometida com o sistema social, o que significa que as ações por ela envolvida são eminentemente políticas e carregadas de intenção, embora nem sempre se tenha clareza disso. Portanto, os resultados de uma prática avaliativa têm repercussões importantes na sociedade (GADOTTI, 1991).

A avaliação da aprendizagem se constitui em uma prática docente que pode gerar instabilidades, injustiças e exclusões. A prática avaliativa dos professores com os estudantes ao longo da história brasileira é marcada por atitudes classificatórias. As notas retratam as condições passadas de um dado conteúdo e as intervenções didáticas em direção da aprendizagem nem sempre ocorrem, sendo apenas registrado notas ou conceitos (LUCKESI, 2005).

No sistema de ensino, os professores não estão de fato interessados na aprendizagem do alunado e ainda utilizam a nota como instrumento de poder e tortura prévia dos estudantes. Estes, ameaçados pela nota, recebem um castigo antecipado, sofrem, então, por antecipação. Nesse clima de ameaças e castigos instala-se a tensão, a ansiedade, o medo, a preocupação e a vergonha. Para comprovar essa situação, basta observar o comportamento do alunado durante um processo de avaliação e perceber o estado de tensão emocional causado pela prática autoritária dessa atividade, arraigada no fazer pedagógico de grande parte de professores (LUCKESI, 2005).

É evidente que não basta denunciar práticas classificatórias e autoritárias, é preciso ação resolutiva e, para isso, vale recorrer aos estudos que apontam para uma intervenção necessária (LUCKESI, 2008). É preciso, antes de qualquer coisa, que o docente tenha a clareza do que representa o processo de avaliação para si e para o outro, além de compreender seus limites, suas dificuldades e suas possibilidades.

Na contramão de posturas classificatórias, Hoffmann (2003) compartilha do entendimento de uma relação dialógica, dizendo que a avaliação concebe o conhecimento como apropriação do saber, tanto pelo estudante como também pelo professor, em um movimento de ação-reflexão-ação na direção do aprimoramento, carregado de significados e enriquecido. E a avaliação há de considerar uma “[...] reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.” (p.148).

Acredita-se que um processo de avaliação, para ser efetivamente considerado como tal, é necessário que detecte as dificuldades, suas causas e possibilite a intervenção decisiva no problema buscando sua superação. E, para isso, é importante a interação comunicativa mediante um diálogo transparente, que expresse a intenção transformadora e que torne possível o diagnóstico das reais condições do estudante em relação ao conhecimento e à formação de sua personalidade e, conseqüentemente, abra caminho para as ações necessárias na direção do seu desenvolvimento.

Segundo Luckesi (2008, p.27), o objetivo principal de uma análise centrada na avaliação é “[...] desvendar a teia de fatos e aspectos patentes e

latentes que delimitam o fenômeno que analisamos e, em seguida, tentar mostrar um encaminhamento que possibilite uma transformação de tal situação”.

Há de se concordar com Luckesi (2008, p. 175), pois afirma que a função diagnóstica é a essência constitutiva da avaliação. E articulada a essa função básica ele associa a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador, a função de estimular o crescimento, a função de aprofundamento da aprendizagem e a função de auxiliar a aprendizagem dentre outras.

Sintetizando a ideia do ato de avaliar, Hoffmann (2005, p. 20) diz ser: “a oportunidade de ação-reflexão num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas”.

De fato, não se pode praticar a avaliação sem ação-reflexão, ficando assim o que se considera ser essencial à avaliação, o movimento de ação-reflexão-ação.

Além disso, Hoffmann (2005) se refere ao acompanhamento permanente do professor, o que é imprescindível ao desenvolvimento do estudante, ao estabelecimento de vínculo na formação desse estudante, seja na educação básica ou na superior.

Essa discussão se amplia quando Hoffmann (2005) traz a compreensão de que a partir das manifestações dos estudantes nas atividades avaliativas o professor pode revelar sua percepção sobre a situação de aprendizagem. Em termos de limites e possibilidades, pode expressar seu conhecimento sobre o conteúdo trabalhado, manifestar também seus valores, crenças, posturas pedagógicas e concepções de mundo.

Para Hoffmann (2005), a avaliação deixa de ser um momento terminal para se transformar na busca da compreensão das dificuldades do educando e de novas oportunidades de conhecimento, ou seja, não se atém no resultado apresentado, mas no processo de construção. E nessa perspectiva requer duas premissas básicas: “a confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e a valorização de suas manifestações e interesses.” (p.18).

Ademais, outro elemento importante deve ser considerado no processo de aprendizagem - o tempo. Quanto a isso Hoffmann (2001) enfatiza que não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, considerando a natureza individual e singular de cada um.

A ação avaliativa em caráter de mediação é explicada por Hoffmann (2005) como sendo aquela que se faz “presente, justamente, no interstício entre a etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.” (p.68).

Hoffmann (2001), embora nessa edição não referencie a obra exata, situa sua compreensão de avaliação em estudos de Piaget e Vygostsky, que apontam para a mediação e interação na construção do conhecimento.

Em Vygostsky, p.e., ela ressalta o aspecto da “reconstrução”, explicando que o educando, por um processo de internalização, atribui significados próprios a determinada informação, com base em suas experiências e aprendizagens anteriores. Em Piaget, ela destaca que o educando

[...] constrói a si mesmo em um processo de interação dialética com o meio sociocultural. A construção do conhecimento se dá pelo processo de internalização da realidade captada pelo sujeito, que cria representações próprias, atribuindo sentido único ao que experiência, num espiral sem começo nem fim absolutos em termos de evolução do pensamento (HOFFMANN, 2001, p. 114).

Nesse tipo de avaliação, ao invés de haver a pressão da correção, da imposição do acerto sobre o erro, deve haver uma investigação sobre as manifestações do educando, sendo o erro um elemento dinamizador da ação avaliativa; o diálogo, necessário; e o estabelecimento de mútua confiança, algo que promove prazer no processo avaliativo (HOFFMANN, 2005).

E, nessa direção, um compromisso importante do avaliador está em mobilizar a busca de novos conhecimentos e provocar a reflexão sobre as ideias em construção, contribuindo também com a autonomia do estudante (HOFFMANN, 2001).

Enfim, a avaliação mediadora para Hoffmann (2001, p. 112) pode ser pensada como “um processo de permanente troca de mensagens e significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”.

2.3.3 Avaliação da aprendizagem na era digital

Na EaD intermediada por TIC “a avaliação da aprendizagem deve estar atenta a observar e privilegiar o processo e as construções coletivas [...]” (BARREIRO-PINTO; SILVA, 2008, p.4).

Considerando a cristalização modelo de avaliação tradicional presencial, Silva (2011a) alerta que na sala de aula *online* é necessário que sejam criadas novas posturas e novas estratégias de engajamento no contexto da docência e da aprendizagem, a fim de romper com tal modelo e fazer uso da potencialidade oferecida pelos recursos digitais.

Desse modo, Silva (2011a) parte dos estudos de Hoffmann (2005) sobre a avaliação mediadora, por se pautar também em autonomia, dialogicidade, participação e colaboração, fundamentos estes, que se alinham com a perspectiva da interatividade no contexto sociotécnico da EaD *online* [ou *blended*].

Silva (2006; 2012) explica que a interatividade, modalidade comunicacional da era digital, é uma comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço, se efetivando na medida em que sejam garantidas duas disposições básicas: “[...] a dialógica que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na cocriação da comunicação; e a intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa, abertos a manipulações e modificações” (SILVA, 2012, p. 3).

Dessa forma, no processo de comunicação, a interatividade permite a superação da condição do sujeito passivo para o sujeito operativo. E compreendendo a sala de aula *online* na perspectiva da interatividade, Silva (2011a; 2012) conduz ao entendimento de que o professor deixa de ser o único emissor na comunicação, podendo o estudante ser coautor do professor e também um autor, e assim, já não guarda para si suas manifestações e produções, mas as compartilha no ambiente virtual.

Na docência interativa, Silva (2011a) esclarece que a aprendizagem e a avaliação se dão na experiência de participar, colaborar, criar e cocriar, por isso o professor deixa de ser transmissor, parceiro, conselheiro, para ser provocador, agenciador da construção de conhecimentos na sala de aula.

Contudo, Silva (2011a) alerta que é necessário superar a transmissão massiva de informações ou de conhecimentos em mecanismos de interatividade, de criação coletiva. E chama a atenção de professores e de *webdesigners* [e designers educacionais] para o fato de que “interagir é mais que assistir e cumprir tarefas pontuais.” (p. 29).

Silva (2011a) pontua que a avaliação interativa deverá considerar os fundamentos: i) participação-intervenção, que implica em interferir na mensagem, construir coletivamente a aprendizagem e a comunicação; ii) e a bidirecionalidade-hibridação, que traduz a produção conjunta, na qual ambos (professor e alunos) são potencialmente aprendizes e professores.

E, sem querer fornecer uma receita, Silva (2011a) apresenta proposições abertas que permitem uma avaliação mediadora (anunciada por Hoffmann) com a criação de uma ambiência propícia à construção de saberes, num processo de negociação e tomadas de decisão, no exercício da autoria e coautorias.

Assim, Silva (2011a) sinaliza uma sala de aula *online* que proporcione interatividade síncrona e assíncrona; seja criada em um ambiente hipertextual com características específicas, como as detalhadas no Quadro 7; uma sala onde as atividades estimulem a variação de expressões lúdicas, artísticas, [linguísticas], a pesquisa, a resolução de situações-problemas etc.; onde exista a articulação das áreas de conhecimento; e que estimule a participação criativa, as áreas motora, cognitiva, afetiva e cultural.

Quadro 7 – Ambiente Hipertextual

Aspecto	Especificidade
Intertextualidade	conexões com outros <i>sites</i> ou documentos
Intratextualidade	conexões no mesmo documento
Multivocalidade	multiplicidade de pontos de vista
Usabilidade	ambiente simples e de fácil navegabilidade intuitiva e de transparência nas informações
Mixagem	interação de várias linguagens (sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas)
Hipermídia	integração de vários suportes midiáticos abertos a novos links e agregações

Fonte: Organização da autora, com base em SILVA (2011)

Quanto às ferramentas e interfaces na avaliação interativa, também como proposição aberta, Silva (2011a) apresenta a sugestão de Schlemmer (2005):

- a) *autoria cooperativa* - permite definir coletivamente, inserir, consultar, alterar e excluir formas, instrumentos e critérios de avaliação;
- b) *autoavaliação e avaliação do professor* - permite descrever, inserir e consultar o processo de aprendizagem individual (desenvolvimento), segundo critérios estabelecidos;
- c) *avaliação do grupo* - permite descrever, inserir e consultar o processo de aprendizagem coletiva (desenvolvimento), segundo critérios estabelecidos;
- d) *histórico quantitativo* - gera relatórios estatísticos do ambiente, individualmente e da comunidade;
- e) *histórico qualitativo* - permite consultar e acompanhar atividades por cada um dos integrantes da comunidade.

Santos (2011) apresenta também dois dispositivos digitais úteis para avaliar na EaD, o portfólio eletrônico e a cartografia cognitiva. O primeiro, que coleciona produções, subsidia a autoavaliação e a heteroavaliação no processo formativo, podendo ser construído a partir de suporte digital – *webfólios*, páginas ou *sites* publicados na internet, ou de interfaces em AVA, blogs, fóruns.

E o segundo corresponde a mapas conceituais, mentais e *webmapas*, que são diagramas que organizam ideias, articulam conceitos, sendo o pensamento construído em redes e associações, produzidos em meio digital, mediante uso de *softwares* (SANTOS, 2011). O mapa é uma técnica de representação de informações em forma de rede de conceitos, que representam as relações entre si (SANTOS, 2002).

Todavia, Silva (2011a) ressalta que não se trata da “tecnificação” da sala de aula, mas da “educação do sujeito na era do conhecimento e da aprendizagem”, e de “um contexto sociotécnico que favoreça uma substituição da prevalência do falar-ditar e da distribuição em massa pela perspectiva da proposição complexa do conhecimento e da participação ativa dos aprendizes.” (p. 35).

Ora, na busca de superação da classificação seletiva, do modelo tradicional, seria ingenuidade tratar a avaliação com abordagem “mediadora”, “diagnóstica” ou “interativa” como uma resposta única, que pudesse resolver possíveis insatisfações com o processo avaliativo ou uma fórmula para sanar possíveis inadequações e incoerências com o Projeto Pedagógico de cursos ou

programas, ou que pudesse gerar um salto significativo nos conhecimentos dos estudantes. Nesse aspecto, Hoffmann (2005, p. 69) pode contribuir, afirmando que:

[...] há de se considerar as relações concretas que se travam entre os elementos da ação educativa, em nome da avaliação e buscar uma consciência coletiva do significado desse processo. Para analisarmos a perspectiva da avaliação como uma ação mediadora, [diagnóstica ou interativa] de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos.

Esse argumento de Hoffmann (2005) fortalece o propósito desta pesquisa com a postura investigativa iluminada pela TRS, que aponta para a busca por conhecer essa consciência, esse significado para o grupo social pesquisado.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: um feixe de luz

“O Verbo se fez carne e habitou entre nós.”
João 1:14a

Apresenta-se neste capítulo a TRS, desenvolvida na França, por Serge Moscovici (imigrante de origem romena, naturalizado francês). Trata-se de uma compreensão, um feixe de luz, apenas, a partir do estudo de algumas obras de Moscovici (1978; 2010; 2012) e também de alguns trabalhos de outros pesquisadores desse campo, dentre os quais se destaca: Denise Jodelet (2001; 2009), Edna Chamon (2007; 2009), Jorge Vala (2000) e Spink (1993; 2004).

A TRS assume uma perspectiva psicossocial, na qual a unidade essencial de análise é o coletivo, considera a relação entre o sujeito e o objeto num contexto social, sendo possíveis as mudanças tanto no sujeito, como no objeto e, de certa forma, a criação do objeto que será conhecido (CHAMON; CHAMON, 2007b).

3.1 Um pouco da história da Teoria das representações sociais

Data de mais de cinquenta anos a sistematização da TRS, o que ocorreu a partir da tese de Serge Moscovici, intitulada “*La psychanalyse, son image et son public*”, publicada originalmente em 1961, que analisou a maneira como a psicanálise estava representada na sociedade não acadêmica, no intuito de compreender como aquele conceito científico fora apreendido entre os leigos no assunto.

A segunda edição de “A psicanálise, sua imagem e seu público” vem no dizer de seu autor, não mais como uma tese, mas como um livro, com exposição dos fatos e das ideias que extrapolam um círculo restrito de especialistas. Moscovici (2012) diz que naquela época (1961) sua tese provocou desconforto na medida em que os psicanalistas suspeitavam de que a psicanálise poderia se tornar algo banal na sociedade, mas que ao longo dos anos essa atitude tem mudado, ao menos entre essa categoria profissional.

Ressalta que o tema tem sido consagrado por trabalhos de campo e de laboratórios, destaca estudiosos como Chombart de Lawe, Hertzlich, Jodelet, Kâes e menciona também Abric, Codol, Flament, Henry, Pêcheux e Poitou (MOSCOVICI, 2012).

E mesmo considerando as limitações às suas pretensões de estudar os fenômenos da Psicologia social a partir da ótica das RS, impostadas pela filosofia positivista, dada a ênfase desta nas previsões verificáveis pela experiência e aos fenômenos diretamente observáveis e aos obstáculos advindos da tradição behaviorista, com seus estudos mais restritos ao indivíduo, Moscovici (2012) finaliza o prefácio da sua atualização e ampliação dos estudos com um estado de ânimo devido ao enriquecimento com a releitura de sua tese para si e essa mesma possibilidade para seus leitores.

Na década de 1970, após um período de latência, surgem diversos trabalhos de pesquisa sobre variados objetos de representação social (CHAMON; CHAMON, 2007b). Dessa forma, a “grande teoria” das RS, proposição de Moscovici, desdobra-se, e a partir de então surgem algumas escolas: a de caráter histórico e cultural, com abordagem fidedigna à teoria de origem, representada por Denise Jodelet, em Paris; a escola com uma abordagem que estuda a gênese sociocognitiva das RS, liderada por W. Doise, em Genebra; a escola estruturalista, a escola de Aix, em Provence, liderada por C. Flament, J.C. Abric, J. Vergès, dentre outros. Também começa a se formar uma escola anglo-saxã, com estudos de R. Farr, G. Duvee, I. Markova, S. Jovchelovitch. M. Bauer, G. Gaskell e na Áustria, W. Wager (JODELET, 2011).

Moscovici em sua tese (1961) resgatou conceitos da Sociologia e da Psicologia na definição de representação social, que é um instrumento da Psicologia social, pois articula o social e o psicológico em processo dinâmico.

As RS podem não só oferecer elementos para compreensão da formação do pensamento social como antecipar condutas humanas, visto que atua na elaboração de comportamentos e na comunicação entre os indivíduos; prepara o sujeito para a ação, podendo modificar, reconstituir, conduzir os elementos do meio envolvidos no comportamento (ALEXANDRE, 2004).

Dessa maneira, para tratar um pouco da história da TRS encontrou-se os conceitos “representações individuais” e “representações coletivas”: as primeiras

como objeto da Psicologia, pelo fato de corresponderem aos estados mentais do indivíduo em particular; e a segunda, de interesse da Sociologia, tratadas por Durkheim como fenômenos sociológicos responsáveis pela integração e conservação da coesão social (MOSCOVICI, 2010).

A concepção de representações coletivas para Durkheim diferencia o indivíduo da sociedade, deixando a compreensão de que são fatos sociais, tem origem na sociedade, por meio de suas lendas, mitos, concepções religiosas, crenças morais etc., portanto produtora da representação (RÊSES, 2003).

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se entende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como se concentrada (DURKHEIM, 1989, p. 11).

A visão de Moscovici diferiu da apresentada por Durkheim, uma vez que, para a Sociologia as RS eram “artifícios explanatórios”, irreduzíveis às análises, como se fossem partículas irreduzíveis; não havia interesse sobre sua estrutura e dinâmica, pontos esses de interesse, que a Psicologia social deveria ocupar-se. Durkheim tinha uma concepção das representações essencialmente estática, vendo-as como suportes para palavras ou ideias, sem qualquer dinâmica. Moscovici diferentemente, as vê numa dinâmica de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem com as representações. Assim, Moscovici propõe considerar as RS não como conceito, mas como fenômenos específicos, que precisam ser descritos e explicados, já que se relacionam com um modo que cria tanto a realidade como o senso comum, a partir de um jeito particular de compreender e se comunicar (MOSCOVICI, 2010).

Rêses (2003) comenta que o conceito de representações coletivas trata melhor os saberes da ciência, do mito, da linguagem e da religião, já a TRS, é dirigida a explicações produzidas pelo senso comum, em sociedades complexas. Ressalta que Moscovici se aproxima do conceito durkheimiano, e o reconhece, mas faz modificações: as representações são uma forma particular de construir conhecimento, e também de transmitir os já construídos, sendo portanto um modo de vida e de comunicação entre pessoas.

Por tudo isso, reside aí a razão da diferenciação do uso dos termos “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2010).

Para Moscovici (2010, p. 206) a TRS espera “elucidar os elos que unem a Psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas”.

3.2 Conceituação de representação social e o lugar do sujeito e do objeto

A representação social, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (2001, p.22) “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Jodelet (2001) esclarece que a representação social é um saber de senso comum, diferenciado do conhecimento científico, por ser um saber ingênuo, natural, caracterizando-se como um saber vivido no contexto social. A representação social, no entendimento da autora, é uma forma de saber prático que liga alguém (o sujeito) a alguma coisa (objeto). E, na dinâmica da construção de uma RS, Jodelet (2009, p. 683) afirma que o sujeito “[...] interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção”.

Fonseca et al (2009) ressalta que a representação social de um objeto sempre será a sua interpretação por um sujeito social, jamais por uma única pessoa. Pelo fato de ser social, a RS necessita de ao menos duas pessoas para que possa ser construída.

Então, entende-se que as RS existem na relação sujeito (grupo) – objeto. E para ampliar essa compreensão, Moraes et al (2009, p. 75) explica que “o indivíduo conhece seu mundo e o compreende segundo seus objetivos constitutivos; não obstante, a compreensão dos objetos que o cercam faz com que o indivíduo adote vínculos sociais que o identifica com o grupo ao qual pertence.”

Moscovici (1978; 2012) enfatiza que é no grupo social que se constituem as RS sobre algum objeto por meio de conversações, argumentações, considerando que ao mesmo tempo em que a RS é sempre uma representação de alguém é também representação de alguma coisa.

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto (JODELET, 2001, p. 22, grifo nosso).

Silva et al (2011) observa que a TRS contribui na compreensão do modo pelo qual o significado é atribuído ao objeto; bem como a forma com que os sujeitos interpretam o universo social, além de compreender as relações sociais em função das representações elaboradas e como essas representações são integradas ao sistema cognitivo dos sujeitos sociais. E ainda coloca: “A representação possui origem no coletivo, é compartilhada pelos indivíduos em seus grupos sociais de referência, constituindo-se em construções coletivas que definem a realidade social.” (p. 235).

As RS são construídas a partir da intersubjetividade em um dado contexto social, sendo resultado das condições em que os sujeitos se encontram face ao objeto. Os sujeitos constroem a representação social, mas dentro e a partir de um contexto social específico. No entanto, não se trata de determinismo social, tampouco de voluntarismo puro, ou seja, nem o sujeito é marcado pelo meio, nem é inteiramente livre em seu agir, argumenta Spink (1993), enfatizando que o sujeito é situado no processo histórico, mas há lugar para as “forças criativas da subjetividade”.

Por isso, “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstruí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto.” (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

Todavia, estudar as RS de um grupo não deve ter o intuito de se importar com a forma como ele se comporta, mas com o modo como tenta compreender determinado objeto, ao fazer perguntas, buscar respostas e pensar a seu respeito (MOSCOVICI, 2010).

Logo, as RS não devem ser compreendidas como simples reprodução de comportamentos ou relações, ou mesmo como respostas a estímulos externos, mas como “[...] uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

Chamon (2009) destaca o duplo caráter do conceito de RS que Moscovici (1978; 2012) propõe, quais sejam: o social e o construtivo, argumentando que o

caráter social é devido não se tratar de somatório das consciências ou a média das opiniões dos indivíduos e o caráter construtivo não é nem um simples reflexo da realidade externa, tampouco imposto por uma ideologia.

As RS se manifestam como elementos cognitivos - imagens, conceitos, categorias, teorias, porém não devem ser entendidas reduzidas a esses elementos, o que seria uma visão reducionista do conceito. Jodelet (2001) comunica que o estudo das RS deve articular os elementos afetivos, mentais e sociais, “[...] integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir” (JODELET, 2001, p. 26).

Jodelet (2009) adverte que os sujeitos devem ser concebidos como atores sociais ativos, afetados pela pertença social, em diferentes aspectos da vida, uma vez que, por meio da comunicação social, participam de grupos diversos, de redes de relações.

A pertença social, segundo a autora, é definida em vários níveis, a saber: “o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais; o da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade; o do contexto da vida onde se desenrolam as interações sociais; o do espaço social e público.” (JODELET, 2009, p. 696).

E afinal, para que representar? Qual a finalidade de uma RS? Como se configuram as RS? Que dimensões as RS apresentam? Como surgem as RS?

3.3 Dinâmica e configuração das representações sociais

Moscovici (2012) sustenta que “a representação social pode ser compreendida como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. E observa que a RS prepara “[...] para ação, não só porque guia os comportamentos, mas, sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer.” (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Em linhas gerais, nos enunciados de diversos estudiosos identifica-se a utilidade das RS, a exemplo de Spink (2004), quando cita que pelo caráter dinâmico e prático, as RS "têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social" (p. 8).

Em detalhe, Abric (1994 *apud* CHAMON; CHAMON, 2007b) especifica quatro funções essenciais da RS: de saber, identitária, de orientação e de justificação.

3.3.1 Funções das representações sociais

A *função de saber* da RS atua na compreensão e explicação da realidade. A incorporação de novos conhecimentos se dá de forma coerente, com os valores e cognições dos indivíduos. E mais, as RS definem referências comuns necessárias aos processos de transmissão do saber, nesse caso, considerado "ingênuo".

A *função identitária* das RS age na definição da identidade social e pessoal de indivíduos e grupos em um campo social, de maneira coerente com os valores e normas determinadas historicamente. Essa função é exercida particularmente nos processos de socialização, pois permite o controle social que o grupo exerce sobre os indivíduos.

Na *função de orientação*, as RS guiam os comportamentos e as práticas e isso acontece em três aspectos: o primeiro diz respeito à definição da finalidade da situação, quando é determinado *a priori* o tipo de relações pertinentes para o sujeito; o segundo corresponde à antecipação às expectativas, ou seja, a RS precede e orienta a ação sobre a realidade; e por último, a RS prescreve, em um dado contexto social, o comportamento ou práticas obrigatórias, definindo o que é tolerável, lícito e inaceitável.

Já a *função de justificação*, por sua vez, atua após a ação, justificando as decisões e os comportamentos numa determinada situação ou em relação aos pares.

Moscovici (1978; 2012) promove o entendimento de que é partir do que os sujeitos têm e compartilham sobre determinado objeto por meio de interações em conversas, trocas é que vão surgindo as RS acerca do objeto que lhes causou estranheza e que necessita ser compreendido para que sejam tomadas decisões em sua direção.

Quando diz que o mundo é apenas pano de fundo para as pessoas e suas interações, Moscovici (2010) levanta a discussão da ideia de que vivemos numa sociedade pensante, na qual as pessoas e grupos pensam por si mesmas, são capazes de produzir e comunicar suas representações e as soluções às questões que são colocadas. Ao viver e se relacionar, as pessoas encontram o que ele denomina de “alimento para o pensamento”.

3.3.2 Finalidades das representações sociais

Nesse cenário, as RS devem ser vistas como uma maneira de comunicar o que já é sabido, pois representar é um ato que transforma aquilo que perturba, que se distancia e ameaça, em algo próximo, ou seja, torna familiar algo que é não familiar. Além disso, Moscovici (2010) acrescenta, dizendo que a finalidade da representação é “a própria não familiaridade”.

As RS servem para explicar “[...] os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2010, p.52). No entanto, isso é possível a partir de uma tensão gerada entre o não familiar e o familiar, estabelecida no *universo consensual*, o qual contrasta com o *universo reificado*.

A esse respeito, Moscovici (2010) e Guareschi (2012) explanam sobre tais universos, e algumas diferenças trabalhadas por esses autores são apresentadas a seguir, agrupado-as em categorias, conforme a interpretação neste estudo.

Quanto à *finalidade*, o universo reificado vem estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que estão fora da nossa consciência e aos quais se deve reagir, de modo imparcial e submisso, enquanto que o universo

consensual tem a finalidade de restaurar a consciência coletiva e lhe dar forma, explicando os objetos e acontecimentos, a fim de se tornarem acessíveis e coincidirem com interesses imediatos.

A *organização das pessoas* no universo reificado se dá mediante um sistema de diferentes papéis e classes, a partir da interação entre membros desiguais, já no universo consensual se dá em um grupo de pessoas livres e iguais. Logo, o primeiro pode ter uma localização em organizações e, o segundo, em clubes, associações, bares, por exemplo.

A *ação das pessoas* no universo reificado se dá por meio de trocas de papéis. Elas podem ocupar lugar de outro para adquirir competência, isolar-se, ou ser diferente. No universo consensual, as ações expressam opiniões, revelam pontos de vista.

A *competência das pessoas* é adquirida e determinante para o grau de participação de acordo com o mérito, no universo reificado. Porém, ela pode ser adquirida por todos, desde que requerida pelas circunstâncias, no universo consensual. Para tanto, as *condições* no primeiro caso requerem regras e regulamentos, e no segundo, cumplicidade e consenso. Por isso, a *forma* manifesta no universo reificado é a objetividade, teorizações abstratas, processamento de informações em canais adequados, ausência de envolvimento, e no universo consensual são marcantes as práticas interativas cotidianas.

O *meio de compreensão* do universo reificado é a ciência, enquanto que do universo consensual é a RS; portanto, o *produto* resultante do primeiro é o conhecimento científico, teorias, informações e do segundo, o conhecimento produzido no grupo são teorias do senso comum. Nesse sentido, o primeiro apresenta um *conteúdo* que oculta valores e vantagens, encorajam precisão intelectual e evidência empírica, e o segundo faz uso de uma linguagem de imagens e de palavras difundidas, que se tornam propriedade comum.

Todavia, Moscovici (2010) ressalta que esses mundos se complementam, divulgando, inclusive, que as ciências geram representações uma vez que a produção do universo reificado é transferida ao universo consensual, ou seja, é *reapresentada*. Destaca que, na atualidade, a ciência é tornada comum, já que o fato comum traz dentro de si conhecimento.

Dessa forma, a partir de Moscovici (2010), compreende-se que: o não familiar é transferido ao universo consensual como uma reapresentação do universo reificado; e no movimento de construção da RS, envolvendo esses universos, o não familiar se aproxima do familiar, sofrendo transformação.

Na criação do universo consensual, a comunicação exerce um papel particular na medida em que é fundamental nas interações. Logo sua incidência é analisada em três níveis por Moscovici (2012): nas condições de emergência das RS; nos processos sociocognitivos de formação da RS; e nas dimensões da RS relacionadas à construção da conduta, que são a opinião, a atitude e o esteriótipo (JODELET, 2001).

3.3.3 Condições de emergências das representações sociais

Para que uma RS emergja são necessárias algumas condições, quais sejam: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência (MOSCOVICI, 1978; 2010; 2012).

A *dispersão da informação* ocorre pela existência de dados insuficientes sobre o objeto para a compreensão do coletivo, e por isso não promove o equilíbrio, essa insuficiência provoca incertezas e ambiguidades favoráveis ao surgimento de um processo de reconstrução social (CHAMON; CHAMON, 2007b; RIZZO; CHAMON, 2009; GRECA; ALMEIDA, 2009).

A *focalização* refere-se à atenção específica e grau de envolvimento a alguns pontos particulares do objeto em detrimento de outros; trata-se de um recorte, a evidência de uma perspectiva do objeto, de acordo com a orientação do sujeito. Há interesse por uns elementos e desinteresse por outros (MOSCOVICI, 1978; 2012; RIZZO; CHAMON, 2009; GRECA; ALMEIDA, 2009).

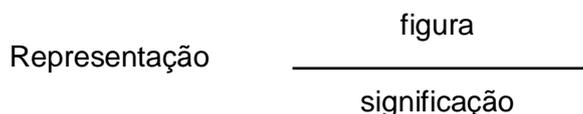
A *pressão à inferência* ocorre quando há necessidade de responder, de agir, se posicionar, tomar decisões sobre o objeto, sem, no entanto obter todas as informações cabíveis e necessárias (MOSCOVICI, 1978; 2012; RIZZO; CHAMON, 2009; GRECA; ALMEIDA, 2009).

3.3.4 Processos sociocognitivos das representações sociais

Identificar a característica não familiar que provoca a RS deve ser uma tentativa nas pesquisas, incentiva Moscovici (2010). Explica que as representações são resultados do esforço de tornar o incomum (não familiar) em algo comum e real. Para isso, entram em cena dois processos sociocognitivos que vão acionar a memória e conclusões passadas sobre o objeto não familiar: a *ancoragem* e a *objetivação*.

Com Moscovici (1978; 2010; 2012) observa-se que esses processos são interdependentes e complementares, que incidem *na* estruturação da RS, ou seja, na figura e na significação, que correspondem à face simbólica e figurativa, respectivamente.

Essa estrutura com natureza dupla (figurativa e conceitual) expressa correspondência entre si, p.e., em relação a um determinado objeto, a sua figura corresponde exatamente a sua significação, ou melhor, a representação iguala a imagem à ideia e toda ideia à imagem, sendo a formulação clássica dessa estrutura (MOSCOVICI, 1978; 2012).



Jodelet (2001, p.27) explica que a “representação tem com o seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações).

Nessa perspectiva, a ancoragem tem a função de colocar (ancorar, amarrar) a novidade, não familiar, em um contexto conhecido. A objetivação tem a função de transformar aquilo que está apenas em forma abstrata em algo que exista no mundo físico.

A ancoragem dá sentido à figura, interpretando-a e situando-a em uma categoria presente na memória para então, classificar e nomeiar o objeto. Nesse momento o objeto não familiar é reajustado e adquire características daquela categoria; a objetivação por sua vez, materializa o objeto abstrato, naturalizando-o,

reproduzindo um conceito em uma imagem, tornando-o visível na mente (MOSCOVICI, 2010).

Então, ancorar é classificar e nomear o objeto, e por isso, é possível imaginá-lo e representá-lo, fazendo com que o objeto deixe de ser estranho. Ao classificar dá-se por conhecer a “teoria” que se carrega, dada a sua alocação a determinado paradigma pré-existente (MOSCOVICI, 2010). Objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...]; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2010, p.72). Esses dois processos movimentam diretamente a memória, a ancoragem

[...] mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A [...] [objetivação] sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 78).

Quanto à ancoragem, Chamon e Chamon (2007b); Rizzo e Chamon (2009); Greca e Almeida (2009) comentam as seguintes modalidades desse processo.

Ancoragem psicológica, relacionada à organização das relações simbólicas com o outro a partir de crenças e valores gerais.

Ancoragem psicossociológica, diz respeito ao modo simbólico de como o indivíduo se vê em suas relações sociais, posicionais e hierárquicas em um determinado campo na sociedade.

Ancoragem sociológica, aquela que intervém na apropriação do objeto baseada nas relações simbólicas entre os grupos.

Quanto à objetivação, Vala (2000) explica que Moscovici analisa o processo de objetivação, em sua tese, em três momentos: *construção seletiva*, *esquematisação* e *naturalização*.

No primeiro momento, dá-se uma seleção e descontextualização dos elementos que compõem o objeto, ou seja, apenas parte da informação disponível do objeto será útil (VALA, 2000). No segundo momento, as imagens correspondentes às palavras se mesclam, são integradas a um padrão de núcleo figurativo, sendo um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de ideias, há uma organização dos elementos à sua esquematização estruturante.

Esses dois primeiros correspondem à transformação icônica do objeto (CHAMON; CHAMON, 2007b). E no terceiro momento, o abstrato se transforma em concreto, a percepção se torna realidade, em que conceitos e realidade são equivalentes (MOSCOVICI, 2010; VALA, 2000).

3.3.5 Dimensões das representações sociais

Uma das primeiras proposições quanto à estruturação das representações encontra-se a hipótese de sua configuração nas dimensões: o nível da informação; o campo de representação ou imagem; e a atitude. Dessa forma pode ser estudado o conteúdo da RS (MOSCOVICI, 1978; 2012, CHAMON; CHAMON, 2007b).

A *dimensão informação* é relativa à organização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto da representação, tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. Essa dimensão pode indicar características conhecidas do objeto e a tendência do grupo para a focalização (MOSCOVICI, 1978; 2012; CHAMON; CHAMON, 2007b).

A *dimensão campo de representação* diz respeito à “[...] ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (MOSCOVICI, 2012, p. 64). É o conteúdo propriamente dito da RS, ou seja, opiniões, crenças, valores etc., manifestos, p.e., em uma entrevista com grupo. Essa dimensão guarda a coerência interna de seus elementos (CHAMON; CHAMON, 2007b).

A *dimensão atitude* destaca a orientação global em relação ao objeto da RS. Tendo sido, por sua vez, distinta no trabalho original de Moscovici, em três outras dimensões: i) adesão ou oposição, consideração ou desprezo; ii) interesse ou desinteresse, traduzindo a intensidade; iii) externa ou interna ao universo daquele que comunica, marcando a distância em relação ao objeto. Essas dimensões oferecem a visão do conteúdo e sentido da RS (MOSCOVICI, 2012).

Essa dimensão se constitui em uma primeira tomada de posição frente ao objeto, tem um caráter afetivo, podendo existir mesmo na ausência das duas dimensões anteriores devido a pressão à inferência (CHAMON; CHAMON, 2007b).

3.4 Em busca de representações sociais sobre o objeto da pesquisa

Esta seção menciona algumas pesquisas integradas - Psicologia social e Educação, em particular, com a aplicação da TRS para a compreensão do objeto equivalente ao deste estudo.

Em detalhes, objetivou-se conhecer como o processo avaliativo tem sido representado no meio educacional, quais têm sido as motivações para pesquisa nessa temática, qual foco tem sido dado a esse processo em nível nacional, em quais níveis e modalidades de ensino se concentram, qual a metodologia tem sido empregada, que estudos embasam essas pesquisas, e, finalmente, qual a representação social da “avaliação da aprendizagem” tem sido identificada nas pesquisas nas universidades brasileiras.

Visando orientar o olhar sobre o material armazenado na rede mundial de *Internet* foram estabelecidas as expressões (representação social, avaliação *online*, avaliação virtual, avaliação na educação a distância, avaliação da aprendizagem, avaliação de estudante, avaliação escolar) e bases de dados que seriam usadas na busca *online* (www.scielo.org; www.scirus.com; www.teses.usp.br; www.bvs-psi.org.br; www.redalyc.uaeme; www.ibict.br; www.dominiopublico.gov.br; www.periodicos.capes.gov.br; <http://scholar.google.com.br>).

Para a recuperação dos documentos foram considerados os elementos que servem para refinar e direcionar a pesquisa *online*, limitando ou ampliando as possibilidades de recuperação do resultado esperado, tais como os operadores - “*and*”, “*or*” e “*not*”, o uso de aspas e os delimitadores data (2007 a 2012), o idioma (português), o tipo de documento (artigos em periódicos ou livros, dissertações e teses), texto completo e o campo (título, palavra chave, assunto ou no resumo).

Observou-se que a avaliação da aprendizagem é estudada também com as denominações: avaliação escolar, avaliação do estudante, avaliação processual,

avaliação da aprendizagem de estudante, a exemplo do que ocorre no cotidiano educacional.

Identificou-se trabalhos diversos sobre o assunto avaliação, inclusive no contexto da EaD, mas recuperou-se apenas os que adotaram a TRS como base teórico-metodológica. Após ampla pesquisa *online*, conseguiu-se um conjunto de sete trabalhos com a configuração desejada, ou seja, RS da avaliação da aprendizagem ou termo equivalente, sendo os mesmos encontrados no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT-BDTD), Scientific Electronic Library Online – (SciELO), na Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-PSI) e no Portal Domínio Público.

Para classificação dos trabalhos, a fim de se ter um panorama da produção científica em questão, inicialmente identificou-se os elementos básicos necessários para ocorrência de uma RS, que segundo Jodelet (2001) são o objeto e grupo. Dessa forma organizou-se o Quadro 8.

Os trabalhos recuperados constam de artigos e dissertações originários nos estados de Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, que investigaram o objeto com um universo de sujeitos entre professores e licenciandos, categorias diretamente envolvidas com o objeto.

Quadro 8 – Trabalhos recuperados sobre representação social de avaliação da aprendizagem

Objeto	Grupo	Local	Autor
Avaliação escolar	Professores de Psicologia da PUC Minas Betim	PUC Minas, Betim (MG)	Chueuri, 2007
Avaliação da aprendizagem	Professores Ensino Fundamental Público Niterói	UNIVERSO, Niterói (RJ)	Azamôr, 2008
	Licenciandos em Matemática <i>online</i>	UFPE, Recife (PE)	Silva, 2010
	Professores do PROEJA	UFPB, João Pessoa (PB)	Gonçalves, 2011
Avaliação processual	Professores da rede municipal anos iniciais do Ensino Fundamental	UFPE, Recife (PE)	Guerra e Machado, 2012
Avaliação de aluno	Professores da Rede Pública	UFSM, Santa Maria (RS)	Pincolini, 2008
Avaliação da aprendizagem de alunos	Discentes do Curso de Pedagogia	Estácio de Sá, Rio de Janeiro (RJ)	Tomaz, 2010

Fonte: Própria pesquisa

É notória a ênfase dos estudos na educação presencial, incluindo a Educação de jovens e adultos, os níveis de ensino fundamental e superior; visto que apenas uma pesquisa foi voltada para a educação a distância.

Após o mapeamento dos documentos recuperados na *web*, prosseguiu-se com a leitura de cada um deles, a fim de identificar os demais elementos, que foram classificados em duas categorias: i) a primeira teórico-metodológica, para conhecer a motivação para a pesquisa, os teóricos principais, o método, o campo da investigação e os sujeitos pesquisados; ii) e a segunda, referente aos resultados e à análise do pesquisador, para conhecer as RS do objeto, bem como a forma como o pesquisador aplicou a TRS.

Observou-se que o interesse pela temática está relacionado às questões de complexidade e necessidade de compreensão do objeto em uma sociedade em transformação, além da problemática da evasão e da retenção.

A abordagem metodológica mais utilizada foi a qualitativa, e para a análise de dados prevaleceu a análise de conteúdo com orientação de Bardin. A maioria dos trabalhos aplicou técnicas variadas entre entrevistas, grupo focal, questionário, observação, associação livre de palavras, hierarquização do campo semântico e análise de documentos. Também foi verificado o uso auxiliar de softwares como EVOC, Trideaux Mots e ALCESTE.

Entre os autores mais citados na TRS encontra-se Moscovici, Jodelet e Abric, sendo a abordagem estrutural a mais empregada.

As RS identificadas nesses trabalhos apontam ambiguidade: ora a avaliação é representada como algo bom, necessário, prazeroso, processual, ora como um instrumento de poder, de decisão pela aprovação/reprovação e classificação.

4 MÉTODO

*“Os princípios metodológicos adotados na pesquisa proporcionam deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista.”
Quivy e Campenhoudt*

O referencial teórico utilizado na construção da pesquisa é a TRS, porque possibilita estudar além da superfície do fenômeno, tratando significados,

[...] construyendo categorías, organizando grupos de categorías, esquemas y constructos. La flexibilidad de los sujetos sociales y la interacción entre los participantes del proceso de investigación lo hacen parecer al grupo de discusión pues está lleno de operación reflexiva que afecta a ambas partes (NORIEGA, 2004, p. 65).

4.1 Classificação da pesquisa

Tendo a proposta de estudar as RS da avaliação da aprendizagem virtual de tutores em um curso a distância recém implantado em uma IPES no Nordeste brasileiro, esta pesquisa se caracteriza como um **estudo de caso**, por se tratar de uma investigação delimitada em apenas uma instituição e servir-se de técnicas de coleta de dados diversificadas, tanto humanas, quanto documentais (GIL, 2002), a saber:

- i) **pesquisa documental** - considerando que Severino (2007) explicita que documento em ciência é todo objeto que se torna suporte material de uma informação e, nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados. Nessa perspectiva são utilizados documentos que não receberam tratamento analítico anterior;
- ii) **questionário** - pode possibilitar a tradução das informações obtidas em números e fornecer também elementos para a análise qualitativa, conforme abordam Triviños (2009) e Gil (2002);
- iii) **entrevista semidirigida** - que nem é inteiramente aberta, tampouco encaminhada por grande número de perguntas precisas, como explicitam Quivy e Campenhoudt (2008). Com base em Severino

(2007), as perguntas guias devem guardar articulação interna, com abertura para a categorização posterior.

Esta pesquisa classifica-se quanto aos objetivos, como **exploratória e descritiva**; quanto à abordagem do problema, como **qualitativa e quantitativa**; e quanto aos procedimentos técnicos adotou-se a técnica da **triangulação**.

Quanto aos objetivos, para se conhecer a RS da avaliação da aprendizagem em um contexto considerado novo, o ambiente virtual na EaD, a pesquisa do tipo **exploratória** se fez necessária, considerando que proporciona maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou mesmo para construir hipóteses, de acordo com Gil (2002). E por levantar informações sobre o objeto, mapeando as condições de sua manifestação, considerou-se Severino (2007). Esse tipo de pesquisa permite também que se aumente a experiência em torno do problema (TRIVIÑOS, 2009); pretendendo também descrever o objeto, fatos e fenômenos da realidade que o envolve, bem como estar aberta a perceber relações entre variáveis e reunir dados em documentos e no campo da pesquisa, esta pesquisa também é tipificada como **descritiva**, segundo entendimento em Triviños (2009).

A abordagem **quantitativa** foi empregada a partir do tratamento estatístico de dados secundários oriundos: i) da análise qualitativa dos enunciados avaliativos das atividades no AVA, em aspectos didático-pedagógicos; ii) do questionário, apontando para a caracterização do grupo. Em ambas as situações foi possível a tradução das informações obtidas em números e forneceu elementos para a análise qualitativa, conforme apontam Triviños (2009) e Gil (2002).

A abordagem **qualitativa** foi empregada em todo o trabalho, entretanto destaca-se a utilização da Técnica de AC, definida por Bardin (2011) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A AC oferece a possibilidade de tratamento de forma metódica das informações que apresentam certo grau de profundidade e complexidade (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008).

Nessa perspectiva, a AC reduz a complexidade de uma coleção de textos (BAUER, 2011). Não se faz necessário a um interessado, por exemplo, ler todo o

corpus da pesquisa, pois a AC deve conter de forma objetivada todo o estrato coletado na investigação. “A classificação sistemática e a contagem das unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características”, explica Bauer (2011, p. 191).

Desse modo, a AC atende o princípio de rigor e profundidade necessária à pesquisa qualitativa (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008).

A pesquisa qualitativa, na compreensão de Minayo (2010, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, portanto serviu a este estudo na identificação desses elementos, envolvidos em uma RS, como Noriega (2004, p. 67) comenta que as RS implicam em “*conformación de dimensiones de contenido compuesto de actitudes, imágenes, creencias, conocimientos, valores y opiniones*”.

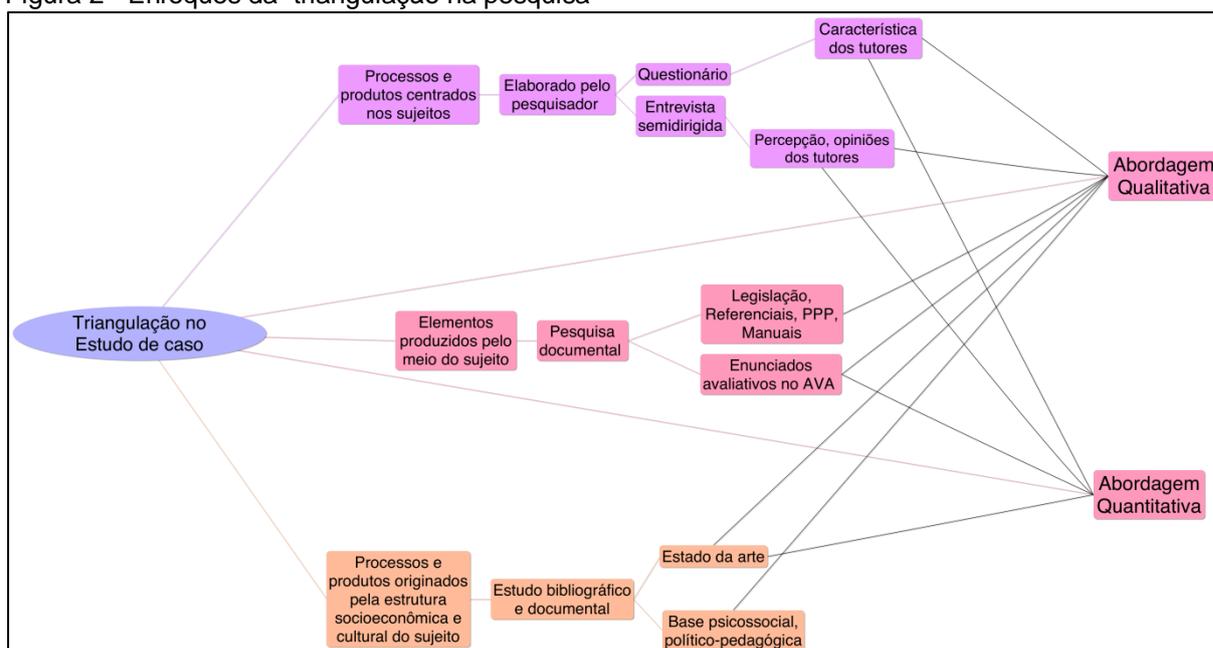
Essas duas abordagens (quanti./quali.) e os dados que delas decorrem não são incompatíveis, argumenta Minayo (2010, p. 22), quando diz que podem produzir “riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Pretendendo abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco em estudo adotou-se a técnica da triangulação. E em sintonia ao exposto por Triviños (2009), esta pesquisa esteve voltada para os ângulos de enfoque:

- i) *processos e produtos centrados nos sujeitos, elaborados pelo pesquisador* para a análise das características dos tutores, recolhidas no questionário, e para a análise das percepções e opiniões dos tutores sobre o objeto a partir das formas verbais, recolhidas nas entrevistas;
- ii) *elementos produzidos pelo meio do sujeito*, representados nos instrumentos legais, como leis, decretos, portarias e referenciais; e nos documentos oficiais da instituição referentes à avaliação da aprendizagem, como o PPP, Manual do Estudante em EaD da IES e enunciados de atividades avaliativas postadas no AVA;
- iii) *processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito*: as análises apontadas nesta pesquisa quanto a este ângulo de estudo são ainda incipientes, não abarcando sua abrangência e profundidade,

limitando-se à análise de referencial teórico e documental sobre alguns aspectos das bases psicossociais e político-pedagógicas para a educação a distância, para a avaliação da aprendizagem, bem como do estado da arte sobre o objeto no contexto brasileiro nos últimos anos.

Figura 2 - Enfoques da triangulação na pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, com base em Triviños, 2009

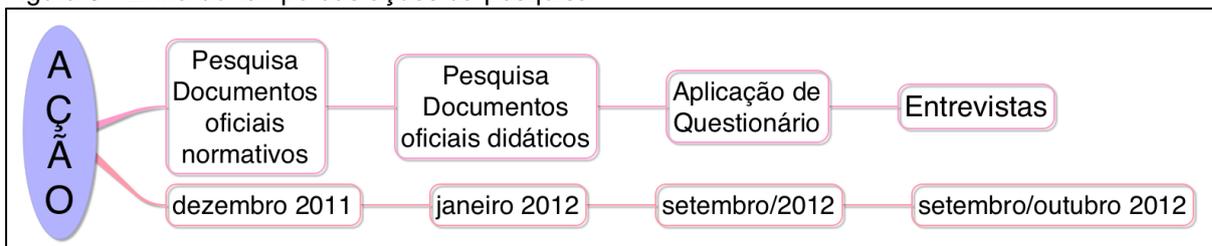
A triangulação neste estudo foi utilizada não como modelo de validação mútua, mas como complementaridade, a fim de se obter uma maior compreensão do fenômeno investigado, como diferenciam Guimarães et al (2004).

4.2 Coleta, procedimentos para análise e interpretação de dados

A coleta dos dados empíricos, iniciada em dezembro de 2011 e concluída em outubro de 2012 (Figura 3), foi desencadeada por questionamentos específicos, referentes aos objetivos da pesquisa, a saber: qual o perfil profissional docente dos tutores? Como se caracteriza a avaliação da aprendizagem nos cursos a distância

na Instituição pesquisada? Como se apresentam as atividades avaliativas no AVA? O que os tutores pensam, sentem, fazem, refletem e expressam sobre a avaliação da aprendizagem virtual e seu contexto?

Figura 3 - Linha do tempo das ações da pesquisa



Fonte: Própria pesquisa

Para conhecer como se caracteriza a avaliação da aprendizagem virtual na Instituição pesquisada, foram recuperados do AVA os seguintes itens: o PPP do Curso, o Manual do Estudante de EaD e os enunciados de atividades avaliativas relativas a 17 disciplinas, dos períodos letivos de 2010 e 2011.

O critério de delimitação temporal dos enunciados se deu pelo fato de as disciplinas já terem sido encerradas no momento em que se iniciou a pesquisa de campo.

Para conhecer o perfil profissional docente dos sujeitos da pesquisa foi utilizado um questionário construído, utilizando o *software Sphinx*, sendo antes testado com um grupo de cinco tutores de outro curso, a fim de avaliar se seria necessário fazer ajustes.

Feito os ajustes, o instrumento, denominado Questionário “Profissional Docente”, ficou constando de uma série ordenada de 16 questões objetivas fechadas, que foram sistematicamente articuladas para serem respondidas por escrito pelo sujeito, com base em Severino (2007).

Os dados oriundos do Questionário também serviram para a definição dos sujeitos que participariam da entrevista, na etapa seguinte, de acordo com os critérios: ter experiência em docência e tempo na tutoria superior a dois semestres.

O instrumento final (APÊNDICE A) foi entregue, pessoalmente, à totalidade dos tutores a distância do Curso (23). Entretanto, três questionários não foram respondidos.

As entrevistas foram realizadas em local fechado com privacidade, sendo a maioria em uma sala na Instituição pesquisada. Em seis casos foram realizadas em escolas onde trabalhavam os entrevistados, visando lhes oferecer maior comodidade, em função dos seus horários de trabalho. O guia da entrevista constou de oito perguntas relativamente abertas (APÊNDICE B), com flexibilidade para surgirem novas questões que suscitassem maior compreensão do objeto de estudo, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008).

Quanto aos procedimentos para análise e interpretação de dados, considerou-se o que orientam em Marconi e Lakatos (2011), ou seja, os dados coletados devem passar por procedimentos de elaboração e classificação sistemática antes da análise e interpretação. Procedendo-se da forma que se passa a explicitar a seguir.

De todos os dados coletados nas diversas fontes e técnicas, fez-se o exame minucioso do material a fim de detectar falhas e evitar prejuízos para a pesquisa, para essa fase de seleção dos dados. Em seguida, foram feitas as classificações e codificações dos dados, cada material a seu tempo e, considerando a sequência de ações necessárias à abordagem a ser adotada, se quantitativa ou qualitativa.

Para a etapa de análise quantitativa que constou de tabulação e representação gráfica dos dados foi utilizado o *software Sphinx*, com os questionários, e o *software Microsoft Excel 2000*, com os dados dos enunciados.

Os procedimentos para a análise qualitativa dos dados oriundos dos enunciados e da entrevista foram orientados pela AC, segundo Bardin (2011), constando de pré-análise, codificação, categorização, exploração do material e análise propriamente dita (tratamento dos resultados, inferência e interpretação). Portanto, buscando atingir os significados do material qualitativo, a análise temática foi a opção deste estudo, estando situada no Capítulo 5.

Bardin (2011) traz a compreensão de que fazer uma análise temática pode tornar conhecida a significação de alguma coisa para o objetivo analítico escolhido, a partir da descoberta dos núcleos de sentido não só pela sua frequência de aparição como também pela sua presença no texto em estudo.

Para auxiliar a análise qualitativa das entrevistas foi utilizado o *software* Análise Lexical Contextual de um conjunto de segmentos de texto (ALCESTE) com o

objetivo identificar as unidades de contexto, que Bardin (2011) explica ser um segmento de mensagem, cujas dimensões servem para proporcionar a compreensão da significação exata da unidade de registro (palavra ou tema), podendo ser “a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (p. 137).

O ALCESTE busca fazer uma estatística das palavras e expressões do texto e verificar a coocorrência delas, isto é, a ocorrência da mesma palavra ou expressão em várias partes do texto analisado, neste caso, o *corpus* da pesquisa. Conjuntos de palavras que estão próximas entre si e que ocorrem em várias partes do texto indicam um “tema” ou uma “classe de discurso” que se repete e que deve ser colocada em evidência (CHAMON; CHAMON, 2007a).

De acordo com Camargo (2005), o *software* realiza a leitura, classifica as palavras por ocorrências e as agrupa em classes. São quatro etapas integradas até emissão do relatório final do ALCESTE.

Em uma primeira etapa faz a leitura do texto e cálculo dos dicionários, em seguida divide o texto em unidade de contexto elementar (uce), ou seja, os segmentos de texto, geralmente no tamanho de três linhas; pesquisa o vocabulário, reduz as palavras em radicais, gera um dicionário de formas reduzidas e calcula a frequência.

Em uma segunda etapa o *software* realiza o cálculo das matrizes de dados e a classificação das uce: selecionando as uce a serem consideradas e um cálculo da matriz; calculando as matrizes para a classificação hierárquica descendente (CHD); fornecendo nessa etapa as similaridades e diferenças entre as classes.

A terceira etapa está voltada para a descrição das classes: definindo e apresentando o dendrograma que ilustra as relações entre as classes; descrevendo as classes e procedendo com a análise fatorial de correspondência.

Finalmente, o *software* efetua cálculos complementares, fornecendo as uce de cada classe: selecionando as uce mais peculiares de cada classe; pesquisando os segmentos repetidos de cada classe; classificando de forma hierárquica ascendente; construindo matrizes de formas associadas a uma mesma classe versus as uce da classe associada; selecionando o vocabulário específico de cada classe.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos informantes da pesquisa são tutores a distância do Curso de Pedagogia, ou seja, um grupo de profissionais da classe docente, que acompanha os estudantes no AVA, fazendo a avaliação da aprendizagem.

Essa categoria de sujeitos foi definida para o estudo, pois: i) o ambiente *online* se constitui em um novo contexto de atuação para a classe docente, devido ser utilizado no Curso na Instituição pesquisada somente a partir do convênio com a UAB em 2009, conforme NÚCLEO... (2009a); ii) pela redefinição do papel na docência, decorrente do uso das TIC, por envolver questões como estilos de ensino, necessidade de controle pelo professor e novas concepções de aprendizagem (RIOS et al, 2011).

Sendo assim, essa nova circunstância provoca uma pressão no grupo por ter que tomar decisões e desenvolver condutas diante do novo contexto e forma, não totalmente conhecidos (pressão à inferência e dispersão da informação), duas condições que se enquadram naquelas necessárias para o surgimento de uma RS, como define Moscovici (2012).

4.4 Responsabilidade ética

Após a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (Unitau) - (CEP/Unitau) (APÊNDICE C) a pesquisa foi aprovada sob o Protocolo CEP/Unitau nº 533/11 (ANEXO A).

Embora o pedido tenha sido autorizado sem restrições para proceder a coleta de dados à instituição de ensino, campo da pesquisa (APÊNDICE D), preservou-se a identidade da instituição e dos sujeitos da pesquisa.

Destaca-se que foram respeitados todos os procedimentos exigidos pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, em obediência às recomendações da Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Para a coleta de dados documentais no AVA solicitou-se o acesso diretamente à Coordenação do Curso. Para a entrevista junto aos tutores, inicialmente foi feito o contato presencial com o grupo em instantes que antecederam uma reunião de trabalho na Instituição pesquisada. Na oportunidade, foi feito o convite geral e foi apresentado o motivo da pesquisa, também foram explicados os objetivos e procedimentos relativos ao método, firmando-se que se entraria em contato individualmente para agendar a aplicação do Questionário e a realização da entrevista, o que ocorreu dentro do prazo de uma semana.

Nos instantes que antecederam a aplicação do Questionário foram acordadas as condições éticas, inclusive com a leitura e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” (APÊNDICES E e F).

Os sujeitos tiveram a liberdade para recusar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase do processo, sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Não houve nenhum risco, prejuízo ou desconforto aos sujeitos.

As mídias sonoras das entrevistas gravadas serão mantidas sob guarda da pesquisadora por um prazo de 5 anos a contar da data de sua coleta.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Ao descrever um ‘objecto’, a teoria, de certo modo, inventa-o.
O objecto, que a teoria supostamente descreve,
é efectivamente um produto da sua criação.”
Tomas Tadeu Silva*

5.1 O perfil do grupo pesquisado

Os questionários respondidos para caracterização do perfil profissional docente do grupo foram organizados na sequência da entrega, sendo codificados cada um dos sujeitos por ordem de devolução do instrumento. Prosseguindo-se com a tabulação, análise e interpretação dos dados, obteve-se a seguinte caracterização do grupo (Tabela 1).

Dos 20 sujeitos participantes da pesquisa, apenas um era do gênero masculino; a idade variou de 25 a 53 anos, com maior frequência da faixa de 31 a 40 anos, com metade dos tutores; quatro deles tinham idade entre 25 a 30 anos; cinco estavam na faixa de 41 a 50 anos e apenas um estava com 53 anos.

O gênero dominante na Tutoria do Curso é reflexo dessa questão na profissão docente, em que a maioria é formada por mulheres. Quanto a isso Chamon (2006, p.100) afirma que “[...] a feminização da profissão docente é fato conhecido. A educação, na realidade, é um dos poucos setores em que as mulheres ‘dominam’ há já algum tempo”.

Todos os participantes da pesquisa tinham graduação em Pedagogia, apenas um não tinha especialização, entretanto esse tutor estava entre os três que concluíram um Curso de Mestrado.

Essa característica indica que o grupo detém conhecimentos na área da Didática, o que sugere a presença de possíveis conhecimentos do universo reificado, relacionados ao objeto em estudo.

Todos os sujeitos pesquisados exerciam a docência na educação presencial, sendo o Ensino Fundamental o nível no qual todos eles atuavam e, em paralelo, cinco desses atuavam no Ensino Médio; no Ensino Superior, apenas oito. Dois sujeitos exerciam função laboral fora da educação, com trabalhos

administrativos, e nenhum deles exercia outra função na Instituição pesquisada no momento da aplicação do Questionário.

Na categoria tempo de magistério, metade deles tinha até cinco anos de experiência; sete deles, o equivalente a 15%, estavam entre seis e dez anos; e apenas três, correspondente a 35%, já atuavam na docência por mais de quinze anos.

A experiência da docência é recorrida à memória durante os processos de ancoragem e objetivação dos novos elementos, quanto à concepção da avaliação de aprendizagem, o que é perceptível nas falas dos tutores.

Quanto à experiência em tutoria, constatou-se ser esta bem recente para todo o grupo, variando de 1 ano e meio a 3 anos, no momento da coleta dos dados. Identificou-se que dois sujeitos já tinham atuado antes em outro curso na Instituição pesquisada por um semestre, estando portanto, há seis semestres como tutor; treze deles estavam há cinco semestres, ou seja, desde o início do curso; três estavam há quatro semestres, logo entraram no segundo período do curso; e dois estavam há três semestres. Entre estes últimos estava o único que não tinha o Curso de Formação de Tutores.

O tempo de magistério, associado ao tempo na tutoria em EaD concorre para a organização da experiência na memória, o que traz substratos para construção de RS no ensino-aprendizagem no processo de ancoragem e objetivação.

Os tutores estavam distribuídos virtualmente entre as 23 turmas do Curso, formadas presencialmente nos Polos de apoio UAB, sendo que no momento da aplicação do instrumento oito sujeitos acompanhavam a mesma turma há apenas um semestre, devido ao sistema de rodízio nas turmas, nove deles estavam na mesma turma há dois semestres; e três deles permaneciam na turma desde o início do curso.

Acredita-se que o tempo de permanência com o estudante é um fator a ser considerado no que se refere às dificuldades de acompanhamento da evolução do seu desempenho no curso.

Presencialmente, acompanhavam os estudantes também em algumas atividades nos polos, sendo que nove tutores acompanhavam estudantes de dois polos e onze deles acompanhavam os estudantes em apenas um polo.

O número de estudantes por tutor variou de 21 a 37 estudantes, sendo que seis atendiam até 25 estudantes; nove atendiam entre 26 e 30 estudantes; e cinco deles tinham mais de trinta estudantes.

Considera-se o contato presencial de muita importância nessa modalidade da EaD, a semipresencial, a fim de que os laços afetivos sejam intensificados, facilitando o conhecimento pessoal e avaliações mais humanizadas. Entretanto, o atendimento em mais de um polo e o número excessivo de alunos pode tornar a atividade de acompanhamento algo desgastante e com risco de comprometimento da qualidade do encontro e do resultado da aprendizagem.

Tabela 1 – Perfil profissional docente do grupo de tutores na Instituição pesquisada, em 2012

Categoria	Item do Perfil	Frequência (Quant.)
Gênero	Masculino	01
	Feminino	19
Formação	Pedagogia	20
Titulação	Especialista	19
	Mestre	03
Faixa etária	25 a 30 anos	04
	31 a 40 anos	10
	41 a 50 anos	05
	Acima de 50 anos	01
Exercício atual da docência	Docente EF	20
	Docente EM	05
	Docente ES	08
Tempo no Magistério	5 anos	10
	6 a 10 anos	07
	11 a 15 anos	00
	Acima de 15 anos	03
Tempo na Tutoria na Turma	1 semestre	08
	2 semestres	09
	5 semestres	03
Tempo na Tutoria	3 sem.	02
	4 sem.	03
	5 sem.	13
	6 sem.	02
Número de alunos	Até 25 alunos	06
	De 26 a 30 alunos	09
	Acima de 30 alunos	05
Número de polos	Atua em 1 polo	11
	Atua em 2 polos	09
Atuação fora da educação	Sim	02

Fonte: Própria pesquisa

5.2 Avaliação da aprendizagem na Educação a distância na Instituição Pesquisada

Feita a análise do PPP do Curso de Pedagogia a distância verificou-se que a Instituição pesquisada oferece a graduação na modalidade EaD semipresencial à comunidade em geral e àquela que não foi assistida pelos processos tradicionais de educação formal, pois objetiva atender às demandas da sociedade no âmbito do estado no qual atua, no que concerne à formação de profissionais nas diversas áreas de conhecimento, nos diversos níveis de ensino e na formação continuada (NÚCLEO..., 2009a).

De acordo com o Manual do Estudante da EaD, o processo avaliativo no ambiente virtual tem orientação para envolver atividades de produção acadêmica a partir de trabalhos de pesquisa individual e em grupo, estudos independentes e colaborativos com enunciados e resultados registrados ou postados no AVA, sendo utilizada a Plataforma *Moodle*, versão 1.9.10 (NÚCLEO..., 2009b) (Figura 4).

Figura 4 – Ambiente Virtual de Aprendizagem – Pedagogia



Fonte: AVA-*Moodle* da Instituição pesquisada (NÚCLEO..., 2012)

O PPP do Curso define que os enunciados das atividades avaliativas (virtual e presencial) sejam elaborados pelo professor da disciplina, geralmente um professor de carreira na Instituição pesquisada. No caso das provas, que são aplicadas presencialmente, os professores elaboram um banco de questões de todo o programa (NÚCLEO..., 2009b). Já as atividades no AVA estão relacionadas às unidades programáticas e vão sendo apresentadas de acordo com carga horária da disciplina.

A partir de fevereiro de 2012, as atividades avaliativas passaram a ser orientadas e selecionadas pela equipe de Designer Educacional (DE) do Núcleo, o que anteriormente era feito pelo Coordenador e Assistente do Curso, comentam os Sujeitos 1 e 16.

A Coordenadora do Curso exerce o papel de líder para o grupo na medida em que “[...] determina as obrigações e normas que regulam a vida grupal [...]” (ALEXANDRE, 2002, p. 211). No caso, a organização do trabalho com professores e tutores no Curso.

De acordo com os tutores nas entrevistas, os professores são orientados a oferecer capacitação aos tutores a distância sobre os conteúdos a serem trabalhados na disciplina e também sobre as atividades avaliativas postadas no AVA. Já a prova permanece em sigilo entre professor e o DE até sua aplicação no polo (Sujeitos 1, 4, 6, 14 e 17).

A avaliação das atividades realizadas pelos estudantes ficam sob a responsabilidade do tutor a distância, tanto aquelas postadas no AVA, quanto a correção das provas. Estas últimas são avaliadas sob a orientação do professor, que detém a “chave de respostas” das questões até o momento da correção, buscando contribuir para a confiabilidade do processo, conforme relatam os entrevistados (Sujeitos 3, 6, 9, 12, 17 e 19). Mas,

[...] quem é responsável pela avaliação do aluno é o tutor a distância. O professor orienta a gente, no caso, se a gente tiver uma dúvida, a gente se direciona ao professor, aí ele dá a ajuda no que a gente precisa, mas quem faz a avaliação em si é o tutor a distância.

Para fins de composição da nota nas disciplinas, a Instituição pesquisada estabeleceu o valor de 20% para as atividades de avaliação da aprendizagem no AVA, e para a prova presencial, o peso de 80%, devendo esta última ser baseada no fascículo das disciplinas e nas videoaulas, entregues ao corpo discente (NÚCLEO..., 2009b).

5.3 Caracterização dos enunciados para a avaliação da aprendizagem virtual

Foram recuperados do AVA 45 enunciados das atividades avaliativas e, após serem separados por disciplina, foram codificados. Em seguida fez-se uma leitura compreensiva e exaustiva de todo o material coletado para se ter uma visão do conjunto, apreender as particularidades, elaborar pressupostos iniciais, escolher formas de classificação inicial e determinar conceitos teóricos para orientação da análise.

Para definição das categorias didático-pedagógicas dos enunciados, considerou-se o princípio da comunicação de que um texto tem um conteúdo e uma forma que se articulam e são interdependentes.

Em se tratando de um texto didático, o conteúdo assume a composição de conhecimentos, habilidades e atitudes, como é tratado por vários autores, a exemplo de Libâneo (2010), e como explica Haydt (2006, p.127) “é por meio dos conteúdos que transmitimos e assimilamos conhecimentos, mas é também por meio do conteúdo que praticamos as operações cognitivas, desenvolvemos hábitos e habilidades e trabalhamos as atitudes.”.

As categorias percebidas na análise dos enunciados em relação ao conteúdo foram: “processo” e “produto”. O processo envolvendo as habilidades que são solicitadas no enunciado; e o produto, aquilo que foi pedido para realização presencial ou *online* e entrega virtual, podendo ser teórico, prático ou teórico-prático.

E quanto à **forma**, abarcou categorias e subcategorias relacionadas à estrutura e condições de execução da atividade, ou seja, como o enunciado se apresentou: o tipo de pergunta/resposta que solicitou (objetiva ou dissertativa), o que foi oferecido para a sua realização (recurso virtual ou físico), como se deu a comunicação (em tempo simultâneo – síncrono, ou em tempo distinto - assíncrono), como incentivou a interação na turma (individual, em grupo ou colaborativa), como foi a entrega do produto no *Moodle* (atividade da Plataforma).

A seguir, passe-se a apresentar análise dos enunciados de acordo com as categorias definidas na pesquisa.

5.3.1 Categorias quanto ao conteúdo

Quanto à categoria *processo*, tomando entendimento em Hernandez Barreras (1998) e Márquez Rodríguez (1993) sobre desenvolvimento de habilidades no processo educativo, realizando a análise qualitativa das ações, solicitadas nos enunciados organizou-se os verbos em três subcategorias, a exemplo de Rios (2010): i) na primeira, foram localizados os verbos que requeriam *interpretação*, ou seja, o estudante poderia expressar familiaridade, entendimento com o assunto estudado, manifestando-se de forma própria ou reproduzindo as informações recebidas; ii) na segunda, foram agrupados os verbos que provocavam a *reflexão do* estudante, em relação ao objeto do conhecimento já construído ou a reflexão para sua construção; iii) e na terceira, foram relacionados os verbos que sugeriam especificamente a *construção do conhecimento*, ou seja, o estudante poderia,

com relativa independência, usar de habilidades adquiridas e reconstruir os conhecimentos para solucionar tarefas, problemas, transformar situações; e mais, ser criativo e, de modo independente, organizar de forma original os conhecimentos e habilidades que domina para construir conhecimentos necessários à elaboração de alternativas para resolver uma situação nova (RIOS, 2010, p.11).

Feita a tabulação das ações expressas nos enunciados, destaca-se: i) a frequência absoluta, que totalizou a quantidade de vezes que os verbos foram usados na subcategoria, indicando que em um mesmo enunciado foram empregados vários verbos, ocasionando, por vezes, confusão aos leitores (tutores e estudantes); ii) a frequência relativa, que demonstrou a preferência docente pelo tipo de habilidade requerida dos estudantes, agrupadas aqui nas subcategorias (Tabela 2).

Tabela 2 – Frequência das ações requeridas nos enunciados, por subcategoria, segundo a categoria processo

Categoria	Subcategorias	Ação requerida	Frequência	
			Absoluta	Relativa
Processo	Interpretação	Apontar, apresentar, caracterizar, citar, comentar, conceituar, definir, descrever, discorrer, elencar, especificar, explicar, explicitar, extrair, indicar, preencher, relatar, retratar.	42	62%
	Construção	Diagnosticar, formular, fundamentar, parodiar, pesquisar, produzir, reformular, sugerir, testar, verificar, visitar.	14	20%
	Reflexão	Avaliar, diferenciar, justificar, observar, questionar, refletir, relacionar.	12	18%

Fonte: Própria pesquisa

O uso de vários verbos que expressam ações e habilidades em um mesmo enunciado,

[...] ainda se tornam um quebra cabeça, tanto para o estudante, quanto para o tutor a distância, porque muitas vezes a gente não sabe o que o professor quer com aquela pergunta (Sujeito 14).

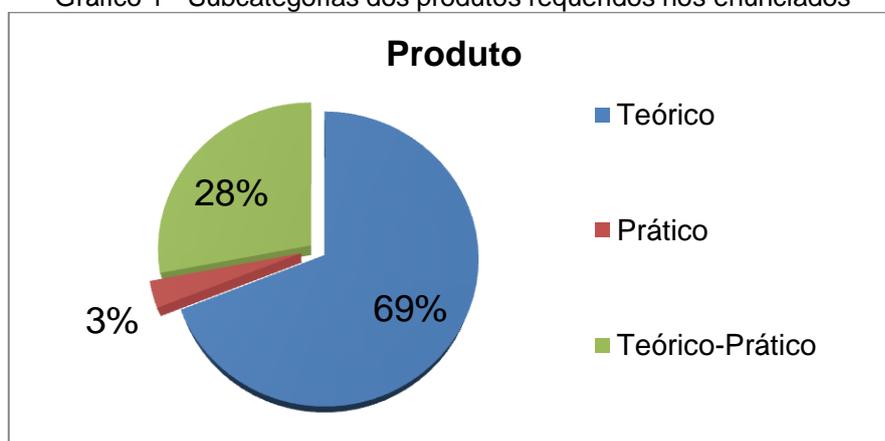
[...] quando estou corrigindo as atividades, olho para o foco, leio umas dez vezes a questão para ver o que o professor está pedindo, para ver qual o foco da questão [...] (Sujeito 4).

Em um ambiente virtual é necessário que a distância transacional, definida por Moore (2002), seja minimizada ao máximo. Entende-se que tal cuidado no processo avaliativo pode começar na formulação do enunciado, sendo necessário que o mesmo seja claro, expresse as ações requeridas de modo que sua realização seja compreensível e viável. Sugere-se, p.e., o uso de uma sequência de habilidades que se complementem, evoluindo numa escala de complexidade e nunca discrepantes entre si. Tais procedimentos podem trazer confiança, tanto ao tutor quanto ao estudante, provocando satisfação na sua realização, promovendo a comunicação menos suscetível a equívocos ou erros e, conseqüentemente, evitando resultados desagradáveis.

O Curso de Pedagogia *na e para* a sociedade do conhecimento, para qual está preparando professores, há de enfatizar nas atividades avaliativas que estimulem a criatividade, a capacidade crítica e construtiva, o pensar, o trabalho em grupo, a reflexão, como sugere Valente (1999b). E o que se percebeu foi a ênfase em tarefas no nível da interpretação, que se limita à reprodução daquilo que foi aprendido, com base em Rios (2010).

Quanto à *categoria produto* nas atividades dissertativas, identificou-se: i) o caráter teórico, cujas respostas dos estudantes deveriam apresentar: um texto, sem especificar o tipo; um comentário às questões levantadas; um artigo; um fichamento; um resumo, resenha ou síntese de um determinado texto; uma paródia ou uma resposta ao teste de múltipla escolha; ii) as atividades de cunho *prático*, que se restringiram à produção de mídia digital; iii) o caráter *teórico-prático* na solicitação de relatório; elaboração de elementos de um projeto de pesquisa, plano de aula ou de trabalho (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Subcategorias dos produtos requeridos nos enunciados



Fonte: Própria pesquisa

Também observou-se que houve prevalência de atividades teóricas, como descreve um tutor, [...] vou dar um exemplo: no tema planejamento tinha que ser pedido pra o aluno um plano, mas nem a tarefa, nem o fórum se tratou de plano (Sujeito 13).

5.3.2 Categorias quanto à forma

A partir do entendimento de subjetividade na avaliação em Hoffmann (2003) e focalizando-se na formulação do enunciado, considerando a forma de resposta dos estudantes (HOFFMANN, 2001), classificou-se os textos analisados em objetivos e dissertativos (e não subjetivo), pois a maneira de elaborar uma questão

revela uma intenção pedagógica e uma relação com o educando, o que implica obrigatoriamente em subjetividade. As questões elaboradas revelam o entendimento do professor sobre os assuntos, sua compreensão sobre as possibilidades dos estudantes, sua visão de conhecimento. [...] a subjetividade é inerente também à interpretação da questão pelo estudante.[...]. Não há como fugir, muito menos, da interpretação do professor no momento da correção (HOFFMANN, 2003, p.63).

Segundo Hoffmann (2003), os enunciados objetivos possibilitam ao estudante uma única resposta. O indicado no enunciado pode variar, por exemplo, com alternativas simples, múltiplas, lacunas, colunas e premissas, mas a resposta não permite qualquer variação ou emissão de posição pessoal por parte do estudante, tampouco julgamento do professor quanto ao que possa ser considerado certo ou errado. Há apenas uma resposta certa, exata.

Já as questões dissertativas possibilitam a expressão do pensamento do estudante em sua própria linguagem (HOFFMANN, 2001).

Neste estudo, foram identificadas questões objetivas, que embora não apresentassem opções ou elementos para a resposta, requeriam uma resposta única, mas de forma aberta. Dessa maneira, foram classificados como enunciados com caráter objetivo aberto, em detrimento dos enunciados objetivos fechados, os quais já indicavam as alternativas de respostas.

As questões que requeriam escrita dissertativa foram as que apresentavam abertura para a livre expressão do estudante no conteúdo, além de outras formas de enunciado relativas à pesquisa, projetos e relatórios tendo, conseqüentemente, uma liberdade de interpretação e julgamento das respostas por parte do avaliador.

Dos 45 enunciados analisados, 71% foram do tipo dissertativo; 20% apresentaram questões objetivas abertas e 9% objetivas fechadas (Tabela 3).

Quanto aos recursos, tanto virtuais (vídeo, links, banco de dados, por exemplo) como físicos (biblioteca, laboratório, pesquisa de campo, por exemplo), que segundo Araújo Jr. e Marquesi (2009) são possibilidades específicas de uso que cada ambiente virtual oferece aos estudantes para realização de suas atividades, os enunciados variaram entre: referências trabalhadas nas disciplinas em textos base; a sugestão para visitas ou pesquisa de campo; dados fornecidos em uma pergunta direta, ou em situações problematizadoras, indicação de leituras diversas, ou livro específico; citação no corpo do enunciado; indicação de vídeos, filmes ou música. Totalizando 96% de recursos físicos e 4%, virtuais (Tabela 3).

As questões nem sempre esclarecem a trajetória que o estudante deve fazer para realizar a atividade, e nesse aspecto a tutoria apresenta uma crítica, a exemplo do segmento:

O ideal seria que o professor fosse mais claro no que ele quer, que ele colocasse o objetivo logo claro e logo embaixo já dissesse: nessa questão devem ser observados tais critérios, esses elementos aqui não podem faltar na sua resposta (Sujeito 12).

Sobre o tipo de comunicação empregada na relação tutor/estudante as atividades de todos os enunciados privilegiaram a comunicação assíncrona, ou seja, aquela que ocorre em tempos diversos, “quando as pessoas não precisam estar simultaneamente *online*” (FERREIRA, 2010, p. 64).

Em relação à realização da atividade quanto ao tipo de interação discente, 92% das atividades foram individuais; apenas 8% orientaram que a atividade fosse realizada em grupo fora do ambiente virtual e depois postadas no AVA, nenhuma atividade colaborativa foi identificada nos enunciados (Tabela 3).

Na maioria (98%) das atividades foram usadas as ferramentas de envio de arquivo único, havendo apenas um questionário, empregado como um teste (Tabela 3).

Tabela 3 – Frequência de enunciados, por categoria e subcategoria, quanto à forma

Categorias	Subcategorias	Enunciados Frequência (%)
Tipo de questão	Objetiva fechada	20
	Objetiva aberta	9
	Discursiva	71
Recurso oferecido	Virtual (Vídeo, filme, música)	4
	Físico (Textos, livros, citações, visitas, pesquisa de campo)	96
Comunicação	Assíncrona	100
	Síncrona	0
Interação	Individual	92
	Grupal	8
	Colaborativa	0
Atividade	Envio de arquivo único	98
	Questionário customizado	2

Fonte: Própria pesquisa

Com a análise dos enunciados pode-se inferir que a maioria das atividades, 51%, enfatizou os conteúdos sistematizados na disciplina, 29% enfatizou

a habilidade propriamente dita, como realizar pesquisa, elaborar projeto, questionário, tabela e relatórios de pesquisa e de visita técnica e apenas 20% enfatizou a dimensão da atitude (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Ênfase didática dos enunciados no AVA



Fonte: Própria pesquisa

Quanto à perspectiva pedagógica que apoia a formulação dos enunciados, levou-se em conta a classificação de Greeno, Collins e Resnick, comentadas por Filatro (2009), os quais apresentam as perspectivas: “associacionista”, “cognitiva” e “situada”. E, com a análise voltada para o conteúdo e forma dos enunciados e considerando a articulação das categorias especificadas neste estudo, observou-se uma forte tendência dos enunciados com abordagem associacionista, alguns poucos apresentaram a abordagem cognitiva e não foi possível identificar enunciados na abordagem situada.

Quanto ao modelo pedagógico, tratado por Valente (2003; 2009), e de acordo com os dados analisados dos tipos de interação, de comunicação e quanto ao estilo das questões propostas nos enunciados, considerou-se que o Curso está experimentando uma avaliação virtual nos moldes da modalidade presencial (“escola tradicional virtual”), apenas recorrendo ao recurso virtual do AVA, sem fazer uso da diversidade de ferramentas sociointerativas que a Plataforma *Moodle* dispõe. Em outras palavras, o modelo do “estar junto virtual” ainda não é realidade no Curso.

Recorrendo a Lucci (2006) retoma-se a discussão sobre a necessidade de formar o indivíduo para atuar na sociedade do conhecimento, apto ao trabalho

com o outro, a resolver problemas e agir colaborativamente, e nessa direção percebe-se que pode tomar vulto a avaliação da aprendizagem na EaD.

Para tanto, é importante que haja reflexão sobre a prática avaliativa, desde a elaboração dos enunciados das atividades até a publicação dos resultados dos estudantes. Nesse sentido, esta pesquisa vem provocar a reflexão dos tutores, observando também os elementos iniciais do processo, ou seja, os enunciados.

Uma sugestão que se traz seria a participação dos tutores na elaboração de questões, tanto para o AVA quanto para a prova. Seria produzido um banco de questões coletivamente para posterior seleção entre o professor e o DE. Acredita-se que esse procedimento poderia ser didaticamente mais apropriado ao modelo do “estar junto virtual”, que se considera mais coerente com o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos e formação de profissionais na e para a sociedade do século XXI.

5.4 O objeto representado pelo grupo

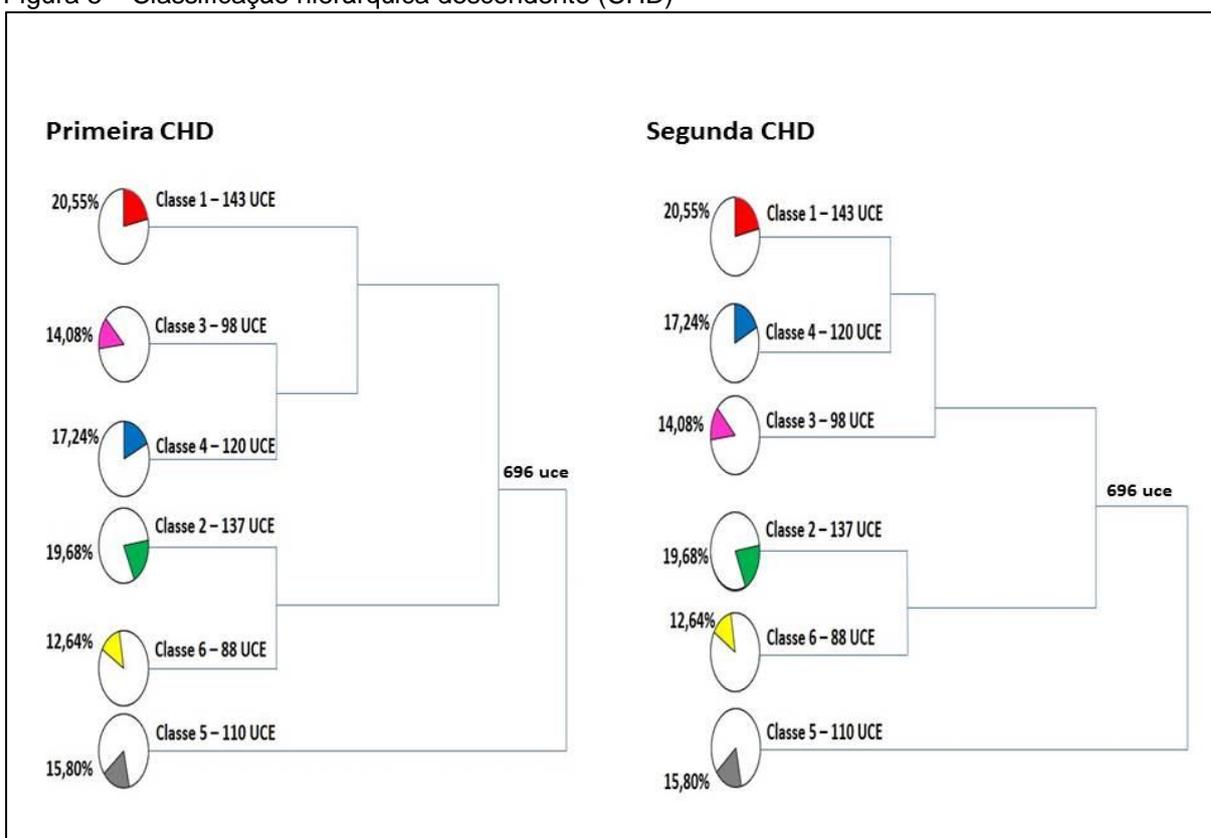
5.4.1 O tratamento dos dados do *corpus*

A análise qualitativa das entrevistas teve início após a transcrição e revisão cuidadosa do texto, que foi editado ortograficamente quanto à acentuação e grafia das palavras, tendo preservadas a concordância e a pontuação. O *corpus* para AC foi composto por 20 unidades de contexto inicial (uci), equivalentes às 20 entrevistas.

Com o tratamento do *corpus* pelo ALCESTE foram contabilizadas 47.820 ocorrências por palavras, a partir das suas raízes, sendo 4.086 formas distintas, com frequência média por forma igual a 12. Quanto às uce, o *software* identificou, por cruzamento matricial e teste do qui-quadrado, 1.108 uce, das quais foram organizadas seis classes com 696 uce, o equivalente a 62,82% das identificadas, ficando eliminadas pelo *software* o restante das uce (37,18%), devido ao não enquadramento nas classes obtidas com características entre si.

Obteve-se para esta pesquisa o dendrograma da CHD, que permitiu a leitura gráfica da relação de proximidade entre as classes. A Classe 1 ficou com 143 uce; a Classe 2, com 137 uce; a Classe 3, com 98 uce; a Classe 4, com 120 uce; a Classe 5, com 110 uce; e a Classe 6 com 88 uce, cuja proporcionalidade está representada na Figura 5.

Figura 5 – Classificação hierárquica descendente (CHD)



Fonte: Dados da pesquisa, processados pelo ALCESTE, 2012

Nota-se que nas duas CHD as classes 2 e 6 se mantiveram estáveis quanto à proximidade entre si. Entretanto, houve uma alteração entre a primeira e segunda classificação, envolvendo as classes 1, 3 e 4, que alternaram a posição, ora 1 e 3, ora 1 e 4 se aproximam mais estreitamente. A classe 5 manteve-se sempre na mesma distância das demais, em ambas as classificações. Essa relação de proximidade – distanciamento vai sendo clareada com a continuidade da análise das classes feitas ao longo desta seção.

Com o material tratado pelo ALCESTE, agrupado em seis classes lexicais ou contextos temáticos, prosseguiu-se com a leitura e exploração do material comidas e vindas ao *corpus* para as etapas de categorização, análise dos resultados e interpretação - relacionando os núcleos de sentido com o quadro em estudo.

Trabalhando uma classe por vez, fez-se a leitura e análise de cada segmento de texto, e a partir da identificação da temática presente no conjunto da classe, cada uma delas foi categorizada e nomeada (Quadro 9).

Em seguida, cada classe foi examinada mais amiúde, sendo identificadas as temáticas mais específicas, dadas as relações internas entre as uce, obtendo-se nessa etapa, as subclasses, sendo categorizadas e nomeadas de acordo com o conteúdo expresso (Quadro 9).

Quadro 9 - Classes e subclasses categorizadas a partir da entrevista

Classe ALCESTE	Classes Temáticas	Subclasses
1	Avaliação da aprendizagem no Curso	Posicionamento da Tutoria Interlocação e visão do estudante <i>Feedback</i> da Tutoria
2	Ação da tutoria na avaliação da aprendizagem virtual	Afetividade e compromisso Verificação da aprendizagem
3	Avaliação da aprendizagem virtual	Aspectos cognitivos Aspectos socioafetivos Aspectos práticos
4	Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual	Comunicação e formação permanente Referência para ação
5	Envolvimento com a EaD	Concepção de EaD Formação em EaD
6	Contexto virtual da avaliação da aprendizagem	Internet AVA- <i>Moodle</i> Tempo e movimento no AVA

Fonte: Própria pesquisa

Para cada classe construiu-se mapas conceituais (MC): o primeiro tipo foi a partir da seleção de conceitos, palavras e expressões contidas nas uce, dentre as mais recorrentes, mais significativas para o contexto em foco, ou mesmo as que sintetizassem uma ideia presente na uce da classe organizada pelo ALCESTE - esses MC, portanto, ilustram a relação entre os elementos lexicais que compunham as classes, feita a AC pela pesquisadora (Figuras 6, 8, 10,12,14 e 16); e o segundo tipo de MC que traz a ilustração gráfica com indicadores de RS ou outros aspectos

psicossociais relacionados à classe, elaborado pela pesquisadora com base nos estudos da TRS, apresentando a configuração psicossocial das classes (Figuras 7, 9, 11, 13, 15 e 18).

Os MC foram desenhados com auxílio do aplicativo *iThoughtsHD* e ilustram a organização da compreensão dos achados da pesquisa - cartografia cognitiva da pesquisadora.

Após as AC de cada classe constituiu-se um MC síntese (Figura 19), a fim de configurar a RS do objeto em estudo, tomando para isso as dimensões da RS.

Pode-se dizer que o conteúdo das classes organizadas pelo ALCESTE contemplaram as questões provocadas na entrevista com os tutores (APÊNDICE B); e a AC permitiu que se fizesse uma interface entre o objeto de estudo e os dados encontrados, funcionando como resposta para os objetivos propostos.

5.4.2 Os contextos temáticos

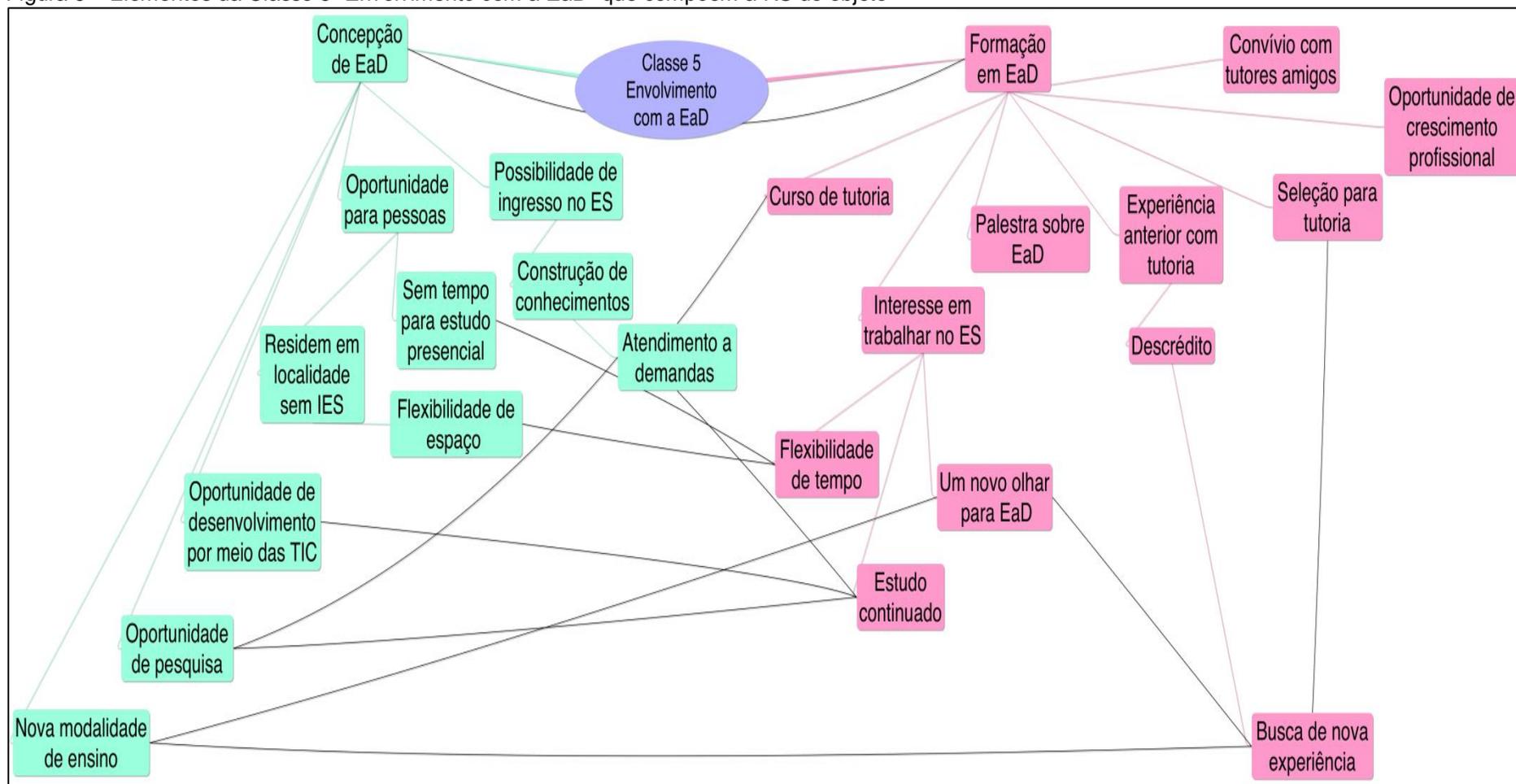
Optou-se por discutir as classes nesta seção, partindo da Classe 5 que aborda o *locus* no qual o objeto está inserido, seguindo a sequência da primeira CHD (Figura 5).

Ilustra-se as análises e interpretações com os segmentos de texto utilizando-se, para isso, a codificação alfanumérica para as uce selecionadas pelo ALCESTE, p.e. 3A, 5B, 7C, 10D, 15E, 9F, sendo as letras equivalentes à classe e os numerais à ordem da uce na classe. Usa-se também a codificação numérica para os recortes das falas extraídos diretamente do *corpus*, equivalendo o numeral à ordem sequencial do sujeito entrevistado.

5.4.2.1 Classe 5 “Envolvimento com a EaD”

A Classe 5, “Envolvimento com a EaD”, abrange o conteúdo relacionado a relação do grupo com a EaD, de forma mais ampla. Formou-se duas subclasses “Concepção de EaD” e “Formação em EaD” (Figura 6).

Figura 6 – Elementos da Classe 5 “Envolvimento com a EaD” que compõem a RS do objeto



Fonte: Dados da pesquisa da autora, 2013

a) Subclasse “Concepção de EaD”

Nesta subclasse, observa-se nas falas que há destaque para a formação de novas competências de desenvolvimento pessoal e profissional, pois é compreendida como

[...] uma possibilidade a mais para o ingresso no ensino superior, na construção de novas competências, e o atendimento das demandas atuais de educação no país (2 E).

Vejo o processo de aprendizagem na EaD como muito importante para o educando, pois ele tem a oportunidade de se desenvolver, globalmente por meio das tecnologias educacionais (11 E).

Porém, o grupo deixa transparecer a concepção da EaD como alternativa para os excluídos (pela distância dos centros acadêmicos ou pelo tempo escasso para o estudo), caráter que foi impingido na Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71, Brasil (1961; 1971), no quesito EaD, como expressam:

EaD como uma possibilidade de acesso para aquelas pessoas que moram em lugares distantes, onde a estrutura física da universidade ainda não chegou (4 E).

Eu vejo a EaD como uma possibilidade das pessoas que não têm tempo porque passam o dia todo trabalhando, que não tem possibilidade de estar dentro de uma escola formal, pessoas que moram em interiores e não têm a possibilidade de frequentar um curso formal (18 E).

Eu acho a EaD uma modalidade de ensino que oportuniza muitas pessoas que não tem o tempo de estar presencialmente nas instituições fazendo o curso que **desejam**, seja na área **técnica ou no ensino superior** (17 E).

Embora a EaD ainda seja percebida com o caráter de excepcionalidade também é vista pela sua amplitude e importância. E afirmando a ambiguidade e contradição no grupo, algumas falas marcadas por expressões indicam algum preconceito, o que ecoa as observações de Moran (2011; 2012), quando se refere à resistência e concepções preconceituosas acerca da EaD, como exemplo ressalta-se “ainda que”, “um pouco mais interessante”, ou mesmo quando se referem ao caráter da modalidade presencial como formal, deixando nas entrelinhas que a modalidade a distância seria informal, como dizem ser a EaD:

[...] Eu acredito na EaD, tanto que estou fazendo pós graduação a distância também [...]. Minha experiência na tutoria é maravilhosa, é uma forma de exercer a minha profissão, no caso, que é ser pedagoga, ainda que virtualmente [...] (16 E).

[...] tive uma experiência em outra universidade e não vi o processo educativo funcionar muito bem, por isso fiquei meio desacreditado, mas **vim mesmo assim**, aí eu vi um outro processo e achei **um pouco mais interessante** (6 E, grifo nosso).

b) Subclasse “Formação em EaD”

Contudo, se nota uma atitude geral favorável à EaD e uma atração pela função de tutor a partir do círculo de amizades no meio profissional desses sujeitos, o que pode sinalizar, p.e., uma expectativa por um *status* subjetivo, aquele percebido pelo próprio indivíduo, além de uma oportunidade de crescimento, pois “participar de um grupo significa partilhar representações, crenças, informações, pontos de vista, emoções, aprender a desempenhar papéis [...]” (ALEXANDRE, 2002, p. 212). O envolvimento com a EaD

[...] começou a partir do momento que eu fiz uma inscrição aqui [Instituição pesquisada], aliás, eu fui informada por uma amiga [...] (5 E).

Eu tinha uma amiga que já era tutora a distância aqui [Instituição pesquisada], e como surgiu uma vaga, a coordenadora de tutores perguntou para minha amiga se ela tinha alguma colega com conhecimento em informática e que já tivesse pós, aí ela me indicou e levou meu currículo (1 E).

Quando eu era estudante de Pedagogia participei de uma palestra sobre EaD e achei muito interessante, era um curso de formação de professores. Em uma especialização que eu fiz conheci a coordenadora do curso e acabei sendo convidada e estou até hoje como tutora a distância (10 E).

Trabalhar na EaD para esse grupo foi uma nova forma de atuar como pedagogo e uma possibilidade de desenvolvimento, posto que “[...] o grupo proporciona a seus integrantes condição de evolução e crescimento pessoal” (ALEXANDRE, 2002, p. 212), como dizem:

[...] pensei que seria interessante, pois seria uma **nova aprendizagem**, novo olhar sobre a EaD fiz minha inscrição e comecei o curso, que foi muito interessante o curso, muito-bom, me acrescentou muito (14 E).

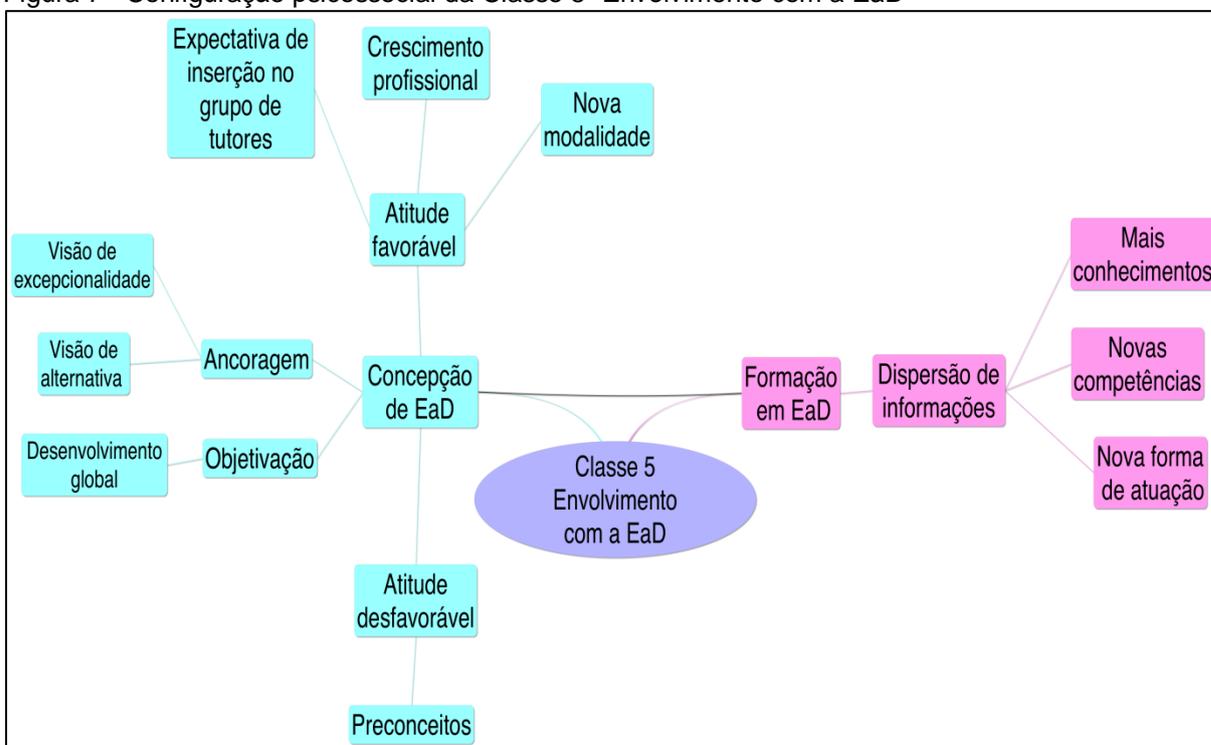
[...] soube do curso de formação de tutores, como era uma **nova modalidade** de ensino. Fiz o curso e logo em seguida eu fui chamada para atuar já na área e estou até hoje (7 E, grifo nosso).

[...] eu me interessei e fiz o curso de formação de tutores, depois desse curso, fiz o seletivo e entrei para trabalhar como tutora, e até hoje eu gosto muito de estar ali, e sempre que posso, procuro **buscar mais conhecimentos** em outros cursos EaD (8 E, grifo nosso).

Há no grupo a consciência da necessidade de conhecimentos para a ação no processo de avaliação da aprendizagem que ocorre no AVA, ficando nítida a compreensão de que se trata de uma novidade para o grupo esse tipo de procedimento e, conseqüentemente, um contexto propício para a dispersão de informações.

A análise da Classe 5 “Envolvimento com a EaD” pode ser ilustrada graficamente no MC (Figura 7), ficando marcados os aspectos psicossociais e da TRS que foram encontrados, evidenciadas as subclasses.

Figura 7 - Configuração psicossocial da Classe 5 “Envolvimento com a EaD”

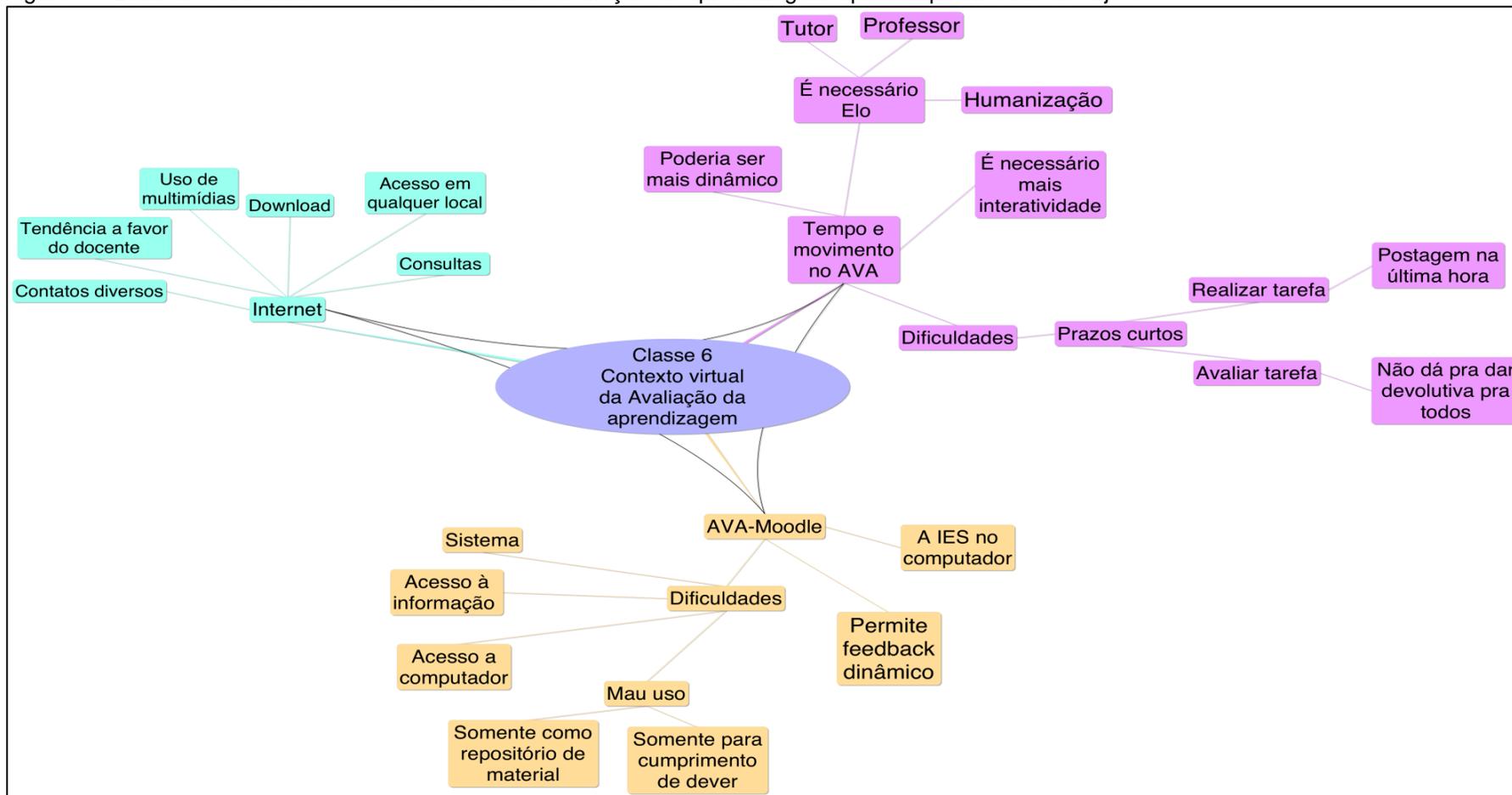


Fonte: Própria pesquisa

5.4.2.2 Classe 6 “Contexto virtual da avaliação da aprendizagem”

Na Classe 6, nomeada de “Contexto virtual da avaliação da aprendizagem”, o conteúdo foi voltado para as TIC usadas no Curso, abrangendo aspectos ligados à “Internet”, ao “AVA-Moodle”, e ao “Tempo e movimento no AVA” na realização e avaliação das atividades (Figura 8).

Figura 8 – Elementos da Classe 6 “Contexto virtual da avaliação da aprendizagem” que compõem a RS do objeto



Fonte: Própria pesquisa

a) Subclasse “Internet”

Trabalhar virtualmente, pela *internet*, já se tornou algo natural para o grupo, que sinaliza estar envolvido pela cibercultura. O grupo revela algumas mudanças de hábitos no comportamento nesse quesito, o que coincide com o que Lemos e Lévy (2010) tratam quanto a essa cultura que se instala na sociedade do conhecimento. No entanto, o acesso e a velocidade da *internet* ainda são queixas recorrentes, a exemplo das falas representativas:

[...] ontem não pude ir à escola que trabalho presencialmente, mas se fosse no sistema do AVA eu já abria a *internet*, teria contato com o meu aluno. Esta é uma situação a nosso favor. E acho que essa é a tendência, as ferramentas tecnológicas estarem ao nosso favor (5 F).

Eu não tinha nem costume de acessar *internet* através de celular, mas hoje eu tenho necessidade de que eu mude para um celular que tenha mais ferramentas, ou mesmo um *tablet*. [...] (13 F).

Eu baixo todo o material que tem para estudar, eu baixo tudo, quando o sistema sai do ar, eu já tenho salvo no meu computador (11 F).

b) Subclasse “AVA-Moodle”

O grupo comenta que o AVA-Moodle tem uma abrangência e possibilidades diversas, entretanto lamenta que além da dificuldade de acesso em alguns casos, nem sempre seu uso é otimizado, como Silva (2011a) também combate quando diz que é necessária uma mudança de postura na direção de uma sala de aula interativa, para que não seja apenas repositório de material ou espaço para relacionamentos, mas ambiente para interatividade, pois

[...] muitas vezes o AVA é usado somente como **instrumento de postagem de tarefas** (8 F, grifo nosso).

[...] tem os chats que **poderiam dar uma dinâmica maior de comunicação**, em tempo real mesmo; as mensagens que a qualquer momento, a qualquer hora do dia, você pode entrar em contato com outras pessoas (19 F, grifo nosso).

[...] uma das dificuldades de alguns alunos é realmente a questão do **acesso** às informações e a questão do próprio sistema (10 F, grifo nosso).

Eu vejo o AVA como se fosse a universidade dentro do computador, a instituição dentro do computador. Você está ali, você tem acesso a tudo **como se estivesse num ambiente presencial** (2 F, grifo nosso).

A necessidade de tornar efetiva a interatividade é sentida no grupo, pois os tutores deixam claro que tanto nas atividades propostas no AVA, quanto no envolvimento entre os sujeitos – professor/tutor,

[...] para que realmente seja positivo é realmente necessário que haja esse **elo, professor apoiando o tutor**, para que o tutor consiga humanizar ao máximo possível esse espaço de **comunicação entre eles, através do AVA**, das caixas de mensagens, tarefas etc. [...] (6 F, grifo nosso).

A concepção de avaliação processual, como compreendida por Hoffmann (2001; 2003; 2005) pode encontrar no AVA uma boa condição para a ação-reflexão-ação uma vez que

[...] fica tudo anotado na ferramenta de *feedback*, as observações e anotações que fizemos sobre a tarefa, **quando ele retorna, a gente revê** esses pontos para saber se foi feita a correção, mediante essas correções que foram feitas **se estiver tudo ok, a gente dá a nota** [...] (16 F, grifo nosso).

c) Subclasse “Tempo e movimento no AVA”

O grupo identifica-se com os estudantes, uma vez que demonstra empatia acerca de uma situação que dificulta o processo, que é o prazo para a realização e avaliação da atividade no AVA. Com isso, traz um olhar sensível e crítico ao objeto, portanto, articulando elementos afetivos e cognitivos na sua representação, elementos estes que Jodelet (2001) aponta como constituintes de uma RS. Chegam a dizer que a grande dificuldade é

[...] o período para fazer as tarefas que é muito curto. Para postar as tarefas, abrir hoje e em uma semana já ter que entregar. É uma semana que tem para eles fazerem a tarefa e mandarem no AVA, e como muitas deles trabalham o dia todo e à noite ainda tem alguma coisa para fazer, acabam não tendo esse tempo para fazer as tarefas [...] (1 F).

[...] além do cansaço da correria do dia a dia, acabam não tendo esse tempo para fazer essas tarefas. Esse tempo também é curto para o tutor a distância corrigir e enviar de volta para eles refazerem e mandarem para a gente de volta (14 F).

[...] Eles postam no último dia, penúltimo, **não dá pra gente dar a devolutiva para todos esses alunos** (9 F, grifo nosso).

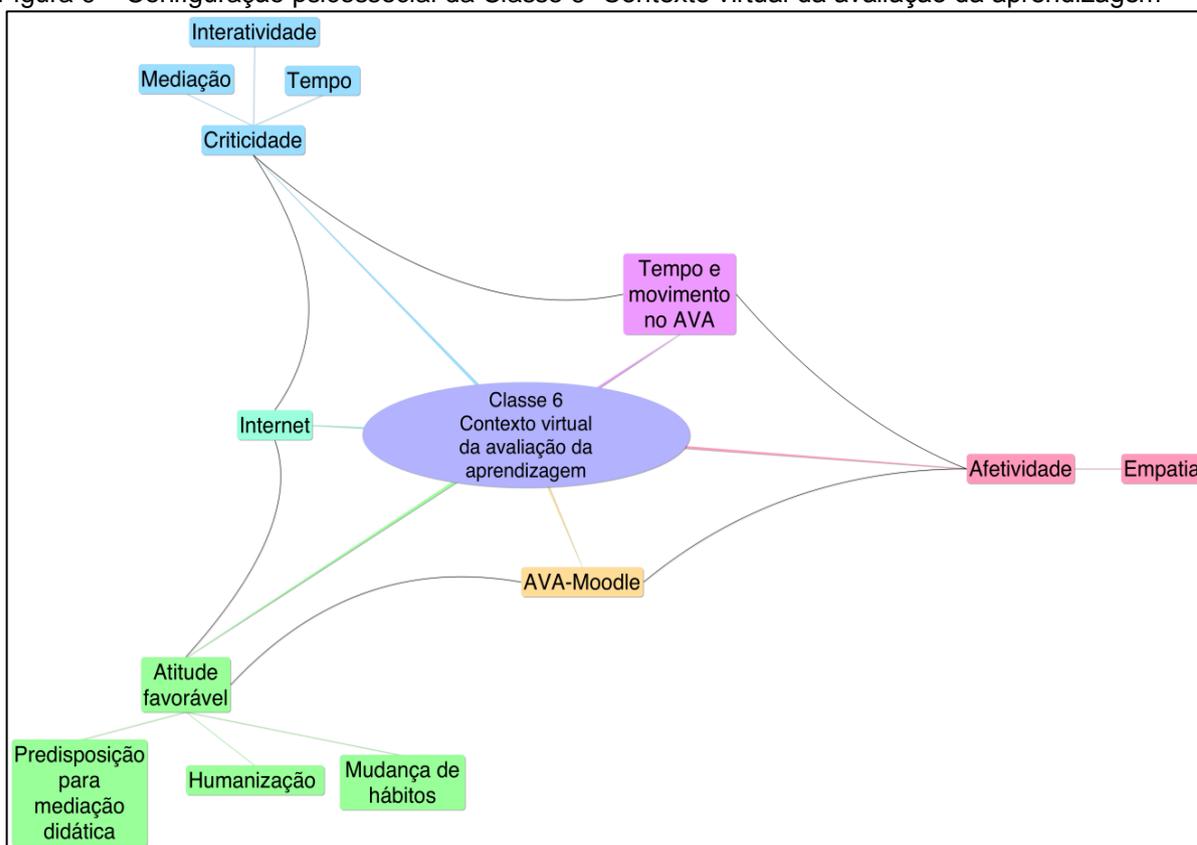
[...] Não tem como dar esse retorno para eles, mesmo que ele tenha que refazer a tarefa é lançada logo a nota e às vezes o aluno sai prejudicado (16 F).

O grupo evidencia que a oportunidade para o *feedback* fica prejudicada, devido ao tempo para o recebimento e retorno da atividade. A definição da nota

acaba sendo forçada pelo tempo e pelo comportamento tardio na postagem das respostas dos alunos, durante o período das disciplinas, em geral com 30 dias de duração.

A análise da Classe 6 “Contexto virtual da avaliação da aprendizagem” pode ser representada graficamente no MC (Figura 9), ficando marcados os aspectos psicossociais que foram encontrados, evidenciando as subclasses.

Figura 9 – Configuração psicossocial da Classe 6 “Contexto virtual da avaliação da aprendizagem”

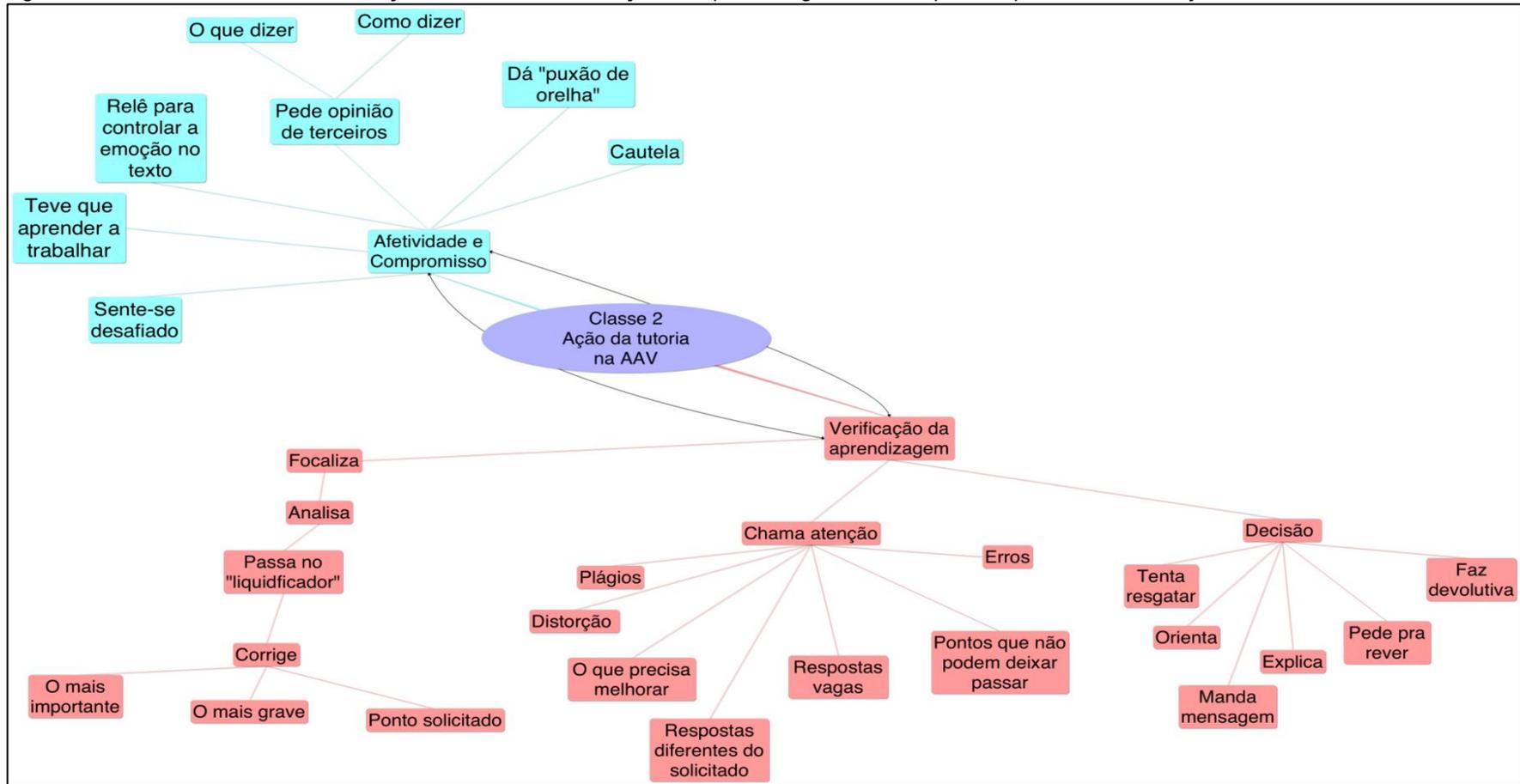


Fonte: Própria pesquisa

5.4.2.3 Classe 2 “Ação da Tutoria na avaliação da aprendizagem virtual”

A Classe 2 aponta especificamente a “Ação da tutoria na avaliação da aprendizagem virtual”, destacando-se duas subclasses cujo conteúdo está relacionado à “Afetividade e compromisso” e à forma de agir diante das manifestações dos estudantes, que foi denominada como “Verificação da aprendizagem” (Figura 10).

Figura 10 – Elementos da Classe 2 “Ação da tutoria na avaliação da aprendizagem virtual” que compõem a RS do objeto



Fonte: Própria pesquisa

a) Subclasse “Afetividade e Compromisso”

Pelo novo formato de atuação no ciberespaço, definido por Lévy (1999), o tutor focalizando na sua resposta, demonstra insegurança quanto ao tratamento a ser dispensado ao estudante no AVA, uma vez que deixa registrada sua opinião no ambiente e porque a palavra escrita não carrega a emoção, podendo por isso ser mal interpretada. Desse modo, sente-se desafiado, tem cautela e preocupação com o emprego correto das palavras, buscando apoio entre seus pares ou seus familiares, para que possa agir com mais tranquilidade. Com isso, se percebe que age por pressão, não detendo todos os conhecimentos e habilidades necessárias para atuar virtualmente, comportamentos que equivalem à focalização, pressão à inferência e dispersão da informação, condições para o surgimento de RS, como especificado em Moscovici (1978; 2012) e exemplificado quando dizem:

[...] eu sempre **peço opinião** para outras pessoas quando eu vou mandar esse tipo de mensagem. É claro que eles precisam desses momentos de você **chamar a atenção** para o que está **errado**, o que precisa melhorar, mas acho que esse **desafio está aí** também, de você saber **como fazer** isso, **que palavras usar, de que maneira usar essas palavras** (3 B, grifo nosso).

[...] então é um **desafio**, às vezes quando eu vou mandar alguma mensagem de **puxão de orelha**, eu leio para o pessoal lá de casa, **pra ver se eu não estou** sendo grosseira, ríspida [...] (5 B, grifo nosso).

[...] você espera o aluno falar, e no AVA você tem que ter muita cautela, eu sempre fui, eu sou muito prática, curta e grossa, como se diz, e eu **tive que aprender** a trabalhar no AVA, porque **no AVA você tem que demonstrar sentimento** [...] (18 B, grifo nosso).

Um fato recorrente nas falas do grupo é o plágio – que se compreende ser uma modalidade virtual da tradicional “cola”, existente em provas presenciais há décadas e que apresenta a mesma estratégia do estudante: burlar o processo e garantir uma boa nota, por vezes por ansiedade e medo de um possível resultado negativo no seu rendimento. Diante do plágio, o tutor tem que reagir, e muitas vezes não sabe como abordar o estudante sem gerar constrangimento. Não sabe se diz “às claras” que o estudante plagiou, se chama atenção, se comprova, se registra uma nota baixa, se “puxa a orelha”, enfim, tendo a preocupação com a formação do profissional e com a lisura do processo avaliativo, o grupo toma uma posição e nesse momento “[...] surgem condutas e discursos sobre o objeto do qual não possui

conhecimento suficiente.”, i.e., pressão à inferência (GRECA; ALMEIDA, 2009, 2009, p. 133). O que pode ser exemplificado quando relatam que

[...] os alunos não fundamentam os argumentos, respondem e pronto, uma lauda ou duas no máximo, tem ainda muito ctrl c, ctrl v, copia e cola. Quando **a gente volta** [a tarefa], quando há o tempo de nós voltarmos, **pedimos que refaçam, porque o plágio não é uma coisa legal** (6 B, grifo nosso).

[...] eu **pego e copio o site e coloco lá**, veja isso aqui se tem alguma coisa a ver com o que você colocou. Dá pra gente saber que a maneira de falar é diferente, quando você vê algo muito elaborado (16 B, grifo nosso).

[...] eu por exemplo, me coloco, **eu falo a eles, digo**: olha era para você comentar, era para você ter falado com as suas palavras, quando você colocar falas que não são suas, referencie, **coloque em baixo quem foi que falou** [...] (12 B, grifo nosso).

b) Subclasse “Verificação da aprendizagem”

O tutor se encontra em conflito em várias situações, uma delas ocorre no momento da análise das respostas dos estudantes, dada a quantidade de material para analisar e o tempo para concluir a tarefa e dar o retorno à turma. Assim, o tutor acaba priorizando alguns pontos na avaliação, como se exemplifica abaixo.

[...] Então, **o que eu faço?** Eu analiso aquela tarefa, e vejo o que tem de mais grave (11 B, grifo nosso).

[...] Então eu **priorizei** duas coisas [...]. E eu trabalhei muito em cima disso. As **devolutivas** eram muito extensas, tentando **falar ao máximo** o que eu estava chamando atenção daquela distorção (2 B, grifo nosso).

[...] **passo no liquidificador** para ver se aproveita alguma coisinha para ele não ficar com a nota baixa. Dificilmente fica com a nota boa, porque eles colocam coisas diferentes, coisas distintas do que a gente pede (17 B, grifo nosso).

De tal fato infere-se que quando a tutoria prioriza um ponto para avaliar, por considerá-lo mais grave ou mais importante, desconsiderando os demais aspectos que deveriam ser avaliados, age sob focalização, como se compreende em Moscovici (1978; 2012); tendo, portanto, uma visão reducionista, coerente ao que Hoffmann (2005) debate, pois fragmenta o processo avaliativo ao se preocupar mais com a correção e com a nota ao invés de intervir, ou melhor, atentar para o processo, para as causas, as consequências e a amplitude dos conteúdos em avaliação, solicitada pelo professor.

Dessa forma, a devolução para rever, refazer sem essa intervenção equivale a dizer o que Luckesi (2005) chamou de “verificação da aprendizagem”,

simplesmente dando uma nova chance ao estudante. Havendo, nesse caso, além da focalização em um aspecto do processo avaliativo, uma conduta baseada em algo semelhante já vivenciado, o que indica ter havido também pressão à inferência de acordo com a descrição desses condicionantes por Moscovici (1978; 2012).

Os recortes a seguir exemplificam uma prática orientada por essa concepção simplista de avaliação, que não intervém com novos questionamentos, com provocações que orientem e desafiem o estudante a prosseguir na aprendizagem, fatos semelhantes aos denunciados por Hoffmann (2001; 2005) e Silva (2011a).

[...] um coisa que eu sempre chamo a atenção deles quando respondem um monte de coisas, falando sobre vários assuntos, mas não falam daquilo que foi perguntado. Eu **sempre coloco**: disse muita coisa interessante, mas não respondeu o que foi perguntado, **peço que reveja** (1 B, grifo nosso).

[...] **Estou muito feliz com a turma de agora**, uma aluna disse que se eu não tivesse **devolvido três vezes** a tarefa ela não saberia fazer um projeto (10 B, grifo nosso).

O que eu **costumo fazer**? Quando eu pego a atividade no início, eu mando uma mensagem: olha a atividade é assim, assim, assim, **preste atenção** nos pontos que realmente a gente não pode deixar passar (15 B, grifo nosso).

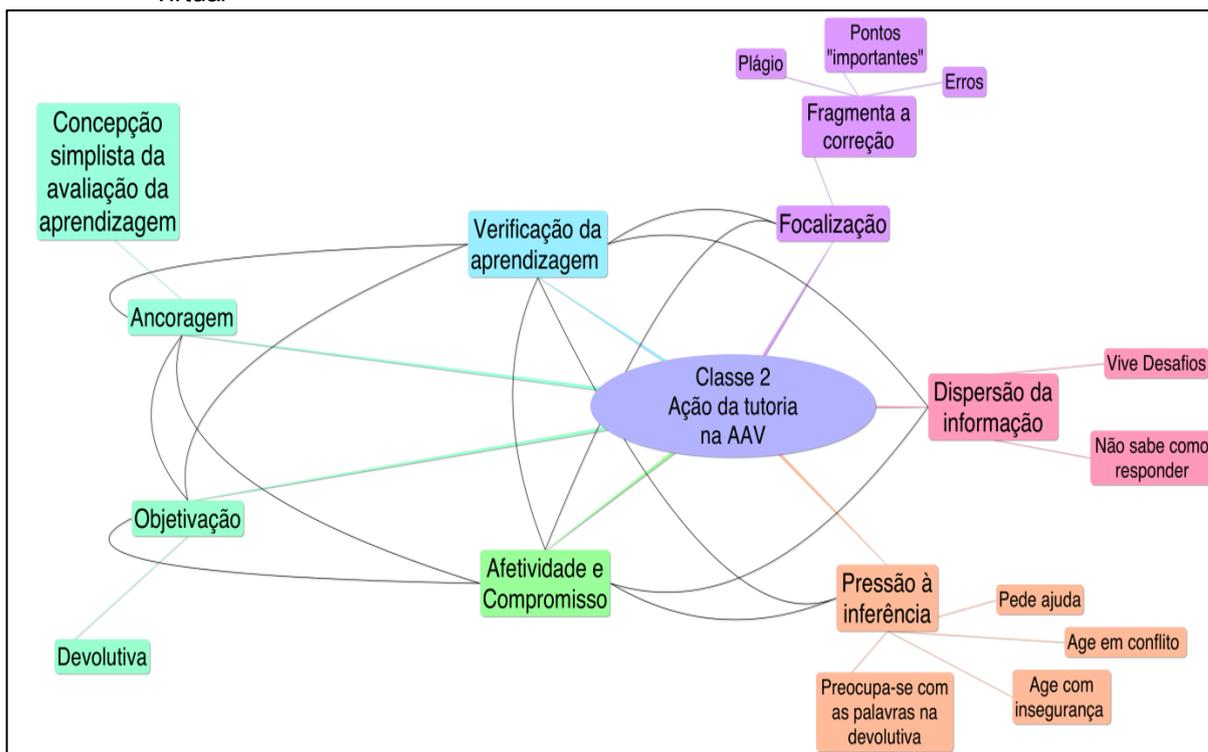
[...] coloco lá na janelinha dele, e **faço a correção para ele ver** [...] (19 B, grifo nosso).

As falas acerca da prática sinalizam para uma concepção tradicional de avaliação da aprendizagem, que se prende ao erro, à medida, e embora haja uma preocupação com a forma de abordar o estudante, às vezes pode ocorrer uma reação punitiva, que Luckesi (2005) alerta que a avaliação é usada, por vezes, como punição e castigo e não como ato amoroso.

Ora, atuar no AVA é uma novidade para o grupo, as ações nele requeridas causam estranheza, insegurança e dúvidas. Em situações com essa é acionada a memória, que fornece elementos que atuam nos processos de ancoragem e objetivação do objeto não-familiar e assim possam orientar a nova forma de pensar e agir, é o que explica Moscovici (2010; 2012) com a TRS.

A análise desta Classe 2 “Ação da tutoria na avaliação da aprendizagem virtual” pode ser representada graficamente no MC (Figura 11), ficando marcados os aspectos da TRS que foram encontrados, evidenciadas as subclasses.

Figura 11 – Configuração psicossocial da Classe 2 “Ação da Tutoria na avaliação da aprendizagem virtual”



Fonte: Própria pesquisa

5.4.2.4 Classe 4 “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual”

A Classe 4 ficou denominada “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual”, e marca aspectos relativos à interação entre professor e tutores, especificando-se nas subclasses “Comunicação e formação permanente” e “Referência para a ação” (Figura 12).

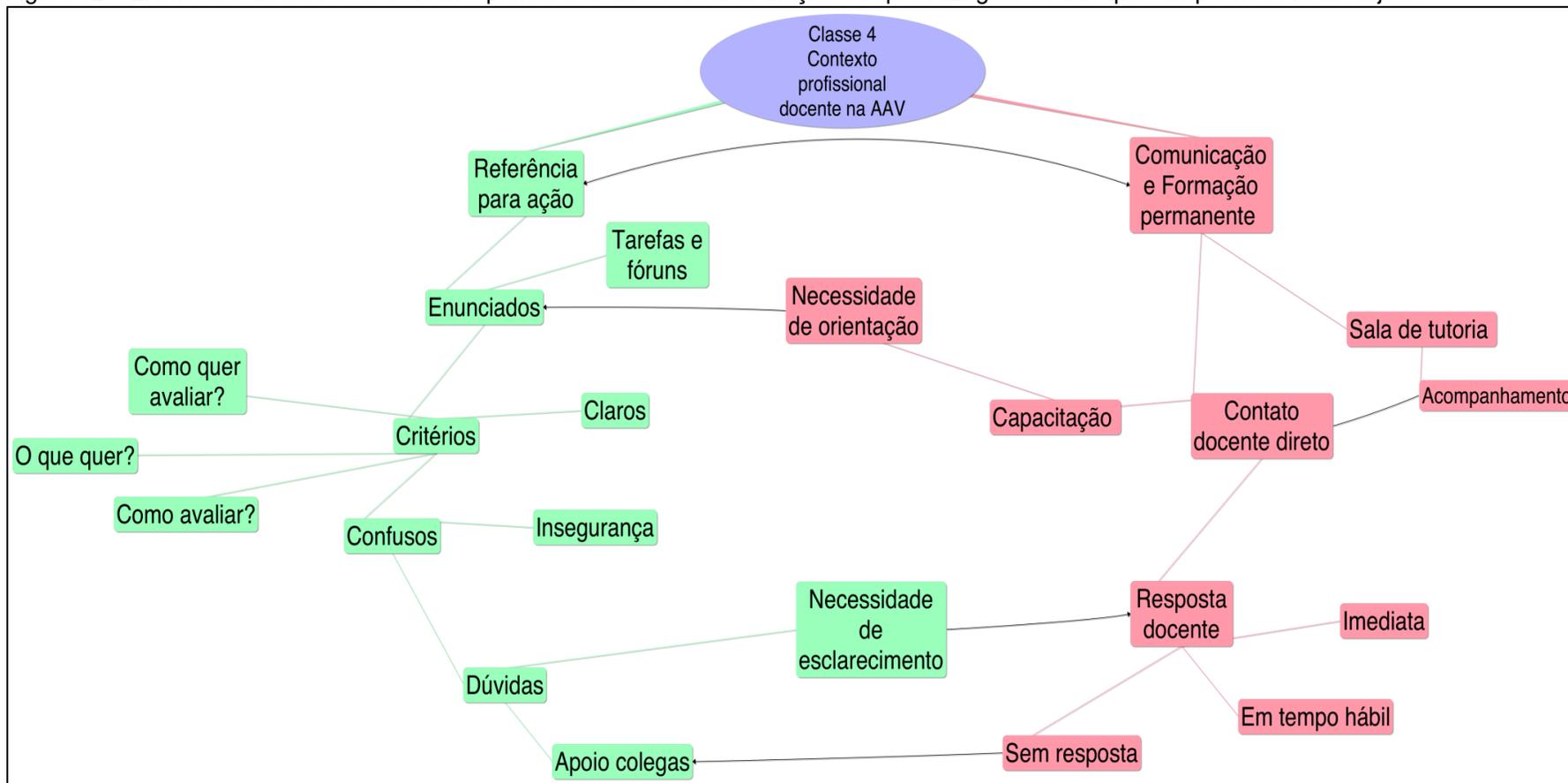
Essa classe corresponde à interação entre professores das disciplinas com os tutores a distância, por meio dos encontros presenciais ou webconferências para capacitação na disciplina e contato no AVA.

Uma vez que os professores elaboram as questões avaliativas, mas são os tutores a distância os que fazem o acompanhamento do estudante e analisam as suas respostas e procedimentos nas atividades, estabelece-se aí uma situação factível de ocorrência de dispersão de informação, como compreendida em Moscovici (1978; 2012), pois nem sempre ficam claros os critérios, as formas esperadas de ação dos estudantes e as respostas esperadas pelo professor, autor dos enunciados das questões.

Para tanto, a comunicação entre o professor e tutores ocorre em momentos de orientação inicial sobre os conteúdos da disciplina e explanação das questões avaliativas que são postadas no AVA. E, no decorrer da disciplina, o contato é feito por meio de uma sala no AVA, específica para acompanhamento do trabalho nos fóruns e mensagens instantâneas que servem para compartilhar ideias, prestar orientações e esclarecimentos de dúvidas, porém de modo ainda não satisfatório, manifesta o grupo.

Vê-se nesses momentos de conversação oportunidades propícias para a construção de opiniões sobre a temática, como indica Moscovici (1978; 2012).

Figura 12 – Elementos da Classe 4 “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual” que compõem a RS do objeto



Fonte: Própria pesquisa

a) Subclasse “Comunicação e Formação permanente”

Tendo em vista o novo contexto de ação, que exige novos padrões de comportamento, os tutores discorrem sobre a necessidade de permanente comunicação com o professor e a conseqüente formação continuada, tendo em vista a atualização dos conteúdos, esclarecimentos de dúvidas e discussão das questões avaliativas, que por vezes não apresentam orientações claras, e sobre as respostas do estudante, que são esperadas pelo professor, precisam de informações sobre como proceder no retorno ao aluno nas atividades avaliativas, o que indica a dispersão de informações, como explicada por Moscovici (2012) e demonstrada em segmentos de texto como:

A gente precisa da orientação do professor da disciplina, a gente não é conhecedor de tudo, também tem dúvidas [...] (6 D).

[...] acho que tem um momento muito válido que nós temos com o professor, na apresentação da disciplina. Nesse momento nós temos como tirar as dúvidas, mas depois acho que se perde esse elo com o professor da disciplina, esse contato (5 D).

Na capacitação, alguns professores apresentam as questões das avaliações, e orientam como deveria ser a resposta do estudante. Teve algumas capacitações que foram apresentadas, noutras não tiveram apresentação das questões (10 D).

[...] tem a sala de tutoria no AVA, que fica aberta para que a gente tire as dúvidas com o professor. Existem fóruns para gente perguntar, questionar, para interagir, e sobre as atividades o professor também orienta no AVA [...] (17 D).

Acho que o professor deveria sentar com a gente antes de aplicar, apresentar as questões, discutir mais, porque às vezes eles colocam algumas respostas tão subjetivas [...] (11 D).

b) Subclasse “Referência para ação”

Como as atividades avaliativas são elaboradas pelo professor, este se torna uma referência para o grupo de tutores e, portanto, sua presença nas capacitações e no AVA para orientações constantes são esperadas e necessárias, principalmente quando surgem dúvidas durante a disciplina, inclusive sobre o processo avaliativo. E, não havendo esclarecimento por parte do professor, o tutor acaba agindo sem ter os elementos que lhe deem segurança, age, no dizer de

Moscovici (1978; 2012), pela pressão à inferência, pois tem que dar uma resposta ao estudante, além de ter que cumprir as orientações quanto aos prazos das atividades, de retorno ao aluno e de postagem de notas da Instituição pesquisada.

A liderança (teórico-metodológica) da tutoria é exercida por um professor que tem a função de acompanhar o desenvolvimento das capacidades didáticas dos tutores no AVA, portanto se enquadra na descrição de liderança dispersa, com entendimento em Azevedo (2002) e, nesse sentido, o líder exerce papel de facilitador do grupo. Entretanto, quando não há esse acompanhamento, o grupo experimenta um processo de cooperação, no qual o sentimento de solidariedade se estabelece “[...] como um importante fator de manutenção do grupo (ALEXANDRE, 2002, p. 212).

Por isso, na falta de elementos necessários à ação do tutor, e na falta de esclarecimento do professor, o tutor recorre ao seu grupo, e, nessa interação, as ideias vão sendo compartilhadas e definindo formas de representar e agir coletivamente, a exemplo do que Silva et al (2011) observa quanto à construção coletiva e definição da realidade social no grupo. As falas abaixo ilustram bem o cenário de incertezas que é gerado nessas situações, que são favoráveis ao aparecimento de RS, como explica Rizzo e Chamon (2009); Chamon e Chamon (2007b). Por exemplo,

[...] o professor elabora uma tarefa, em que o enunciado não esteja tão claro para a gente e por “n” motivos, não se consegue, durante a disciplina, ter um contato com esse professor para sanar essas dúvidas que vão surgindo (1 D).

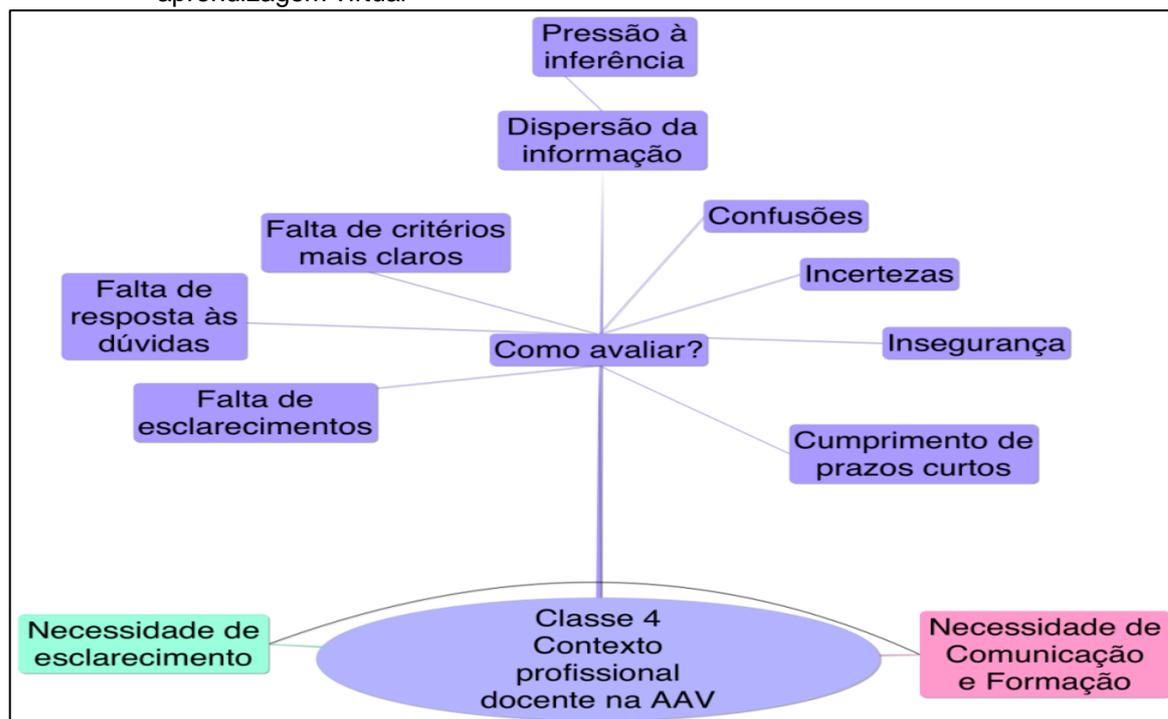
[...] porque como a gente em alguns momentos não tem esse contato direto com o professor, **a gente acaba procurando uns aos outros** para poder sanar, dirimir essas dúvidas (3 D, grifo nosso).

[...] no link tire suas dúvidas, uma professora contribuiu bastante conosco. A gente mandava alguma atividade do estudante para saber se estava correta, ela mandava logo a resposta de imediato (14 D).

Por vezes eu precisei de respostas, eu diria que eu tive poucas respostas para tirar dúvidas [...] (8 D).

A análise da Classe 4 “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual” pode ser representada graficamente no MC (Figura 13), no qual ficam marcados os aspectos da TRS que foram encontrados, evidenciadas as subclasses.

Figura 13 – Configuração psicossocial da Classe 4 “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual”

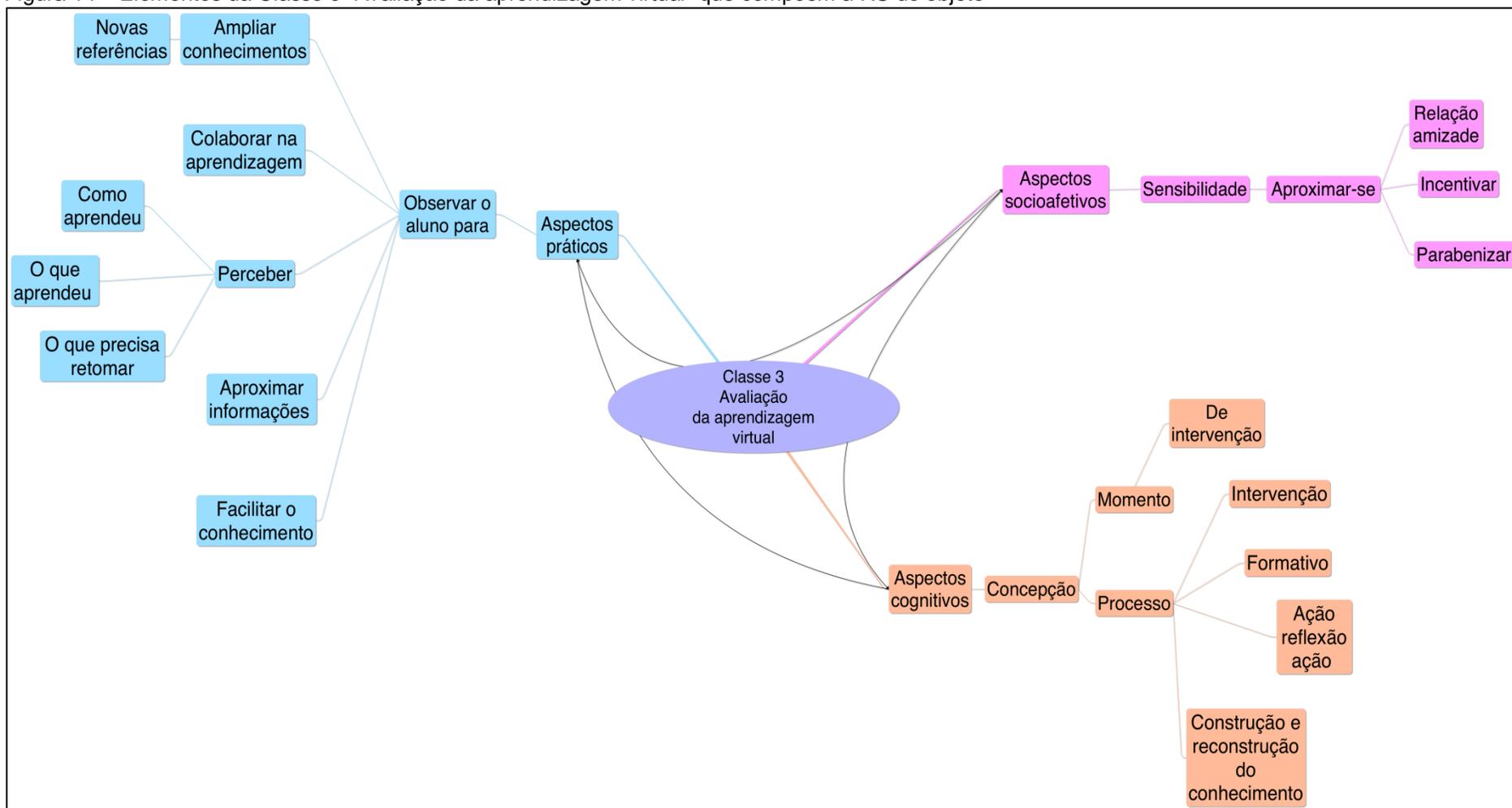


Fonte: Própria pesquisa

5.4.2.5 Classe 3 “Avaliação da aprendizagem virtual”

Na Classe 3, o conteúdo expressa elementos para a representação específica sobre a “Avaliação da aprendizagem virtual”, identificando-se as subclasses “Aspectos cognitivos”, “Aspectos socioafetivos” e “Aspectos práticos” (Figura 14).

Figura 14 – Elementos da Classe 3 “Avaliação da aprendizagem virtual” que compõem a RS do objeto



Fonte: Própria pesquisa

a) Subclasse “Aspectos cognitivos”

A partir dos estudos em Moscovici (2010) observou-se que foi interessante nesta pesquisa a reflexão provocada ao grupo, posto que fez cada tutor entrevistado pensar reflexivamente sobre o objeto e a buscar respostas para expressar a própria concepção que detinha. Para isso foram rememorados conceitos já incorporados e desvelados novos, como foi dito por um deles, que acredita

[...] na ideia romântica, embora não venha funcionando, a ideia de que na educação é preciso saber se o aluno aprendeu ou não, e quais são as fraquezas, e também que a avaliação é um processo de reflexão do professor em relação a sua atividade de docência (20 C).

Agrupou-se nesta subclasse as falas nas quais se percebe explicitamente a concepção de avaliação da aprendizagem presente no grupo. Com base no que diz Moscovici (2010; 2012) notou-se que o discurso do grupo está ancorado em conteúdos do universo reificado, embora não sejam mencionadas a abordagem teórica ou seus autores. São conceituações que já se tornam propriedade comum, com modificação no “texto”, das descrições de autores já renomados no país, como p.e., Hoffmann (2003; 2005), no que diz respeito à intervenção, à abertura para novas descobertas, à ação-reflexão-ação, à construção de conhecimento; e nas obras de Luckesi (2005; 2008), pois este aborda a preocupação com a acolhida ao estudante, com a formação; também, quando ambos discutem a avaliação, com enfoque no processo. Ilustram esta análise os recortes abaixo:

[...] nessa avaliação o tutor a distância precisa ser um avaliador criterioso, precisa organizar, reorganizar e observar o que o aluno aprendeu, como aprendeu, o que precisa ser retomado, ser revisto. É um **processo de construção e reconstrução** do conhecimento (4 C, grifo nosso).

A gente vê o processo de avaliação como um **processo formativo**, de construção de conhecimento, de **ação, reflexão e ação** (5 C, grifo nosso).

Entretanto, observa-se que essas falas não se referem somente à especificidade da avaliação da aprendizagem no ambiente virtual, mas à avaliação da aprendizagem de modo geral, o que acaba tendo coerência com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c), quando imprimem o princípio de igualdade entre a educação presencial e a distância. E parafraseando esse princípio, poderia se dizer que um ponto deve ser comum a todos aqueles que avaliam na EaD: a compreensão de que avaliação é o

fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA (BRASIL, 2007c). Também confirma a transposição de procedimentos [concepções] de modalidade presencial à EaD, conforme Barreiro-Pinto e Silva (2008) discutem.

Outros recortes, no entanto, indicam a concepção da avaliação da aprendizagem mais especificamente no AVA. E nessas falas estão implícitas as habilidades do tutor, bem como a ideia de acompanhamento, também indicativos de ancoragem em conceitos do universo reificado.

No AVA, a gente consegue perceber esse processo de **evolução** desses conhecimentos que o aluno vai construindo ao longo do curso, a gente percebe claramente (11 C, grifo nosso).

Com a avaliação no AVA dá para perceber onde o aluno está **avançando** e onde está **precisando de ajuda** (14 C, grifo nosso).

[...] o **momento da intervenção** do tutor no AVA potencializa muito essa construção de novos conhecimentos e amplia, porque ele indica também outras fontes, outras referências que os alunos podem buscar (2 C, grifo nosso).

Uma avaliação virtual tem todo um **processo de construção** de conhecimento, de **intervenções pedagógicas**, quando ela tem esse caráter formativo, diagnóstico (7 C, grifo nosso).

[...] a ferramenta é muito prática, com apenas um teclado você consegue responder, organizar as suas ideias, é diferente da questão do manual, você ainda vai escrever. No virtual, a tecnologia te ajuda a avaliar de forma mais prática, mais rápida [...] (18 C).

Fica também indicado nessas falas que há uma imagem ambígua da amplitude do conceito e prática da avaliação, pois ora é considerada um momento, ora processo, o que caracteriza dispersão da informação e focalização como se compreende esses conceitos em Moscovici (2012); Chamon e Chamon (2007b).

b) Subclasse “Aspectos socioafetivos”

Como sugere Jodelet (2001) em seus estudos, os aspectos socioafetivos incidem no grupo e em sua percepção, neste caso, no processo avaliativo, devendo por isso serem considerados no estudo de suas representações. Nesta pesquisa foram naturalmente identificados nesta classe, pois expressam opinião acerca do seu próprio papel na EaD, afirmando, p.e., que dever ser

[...] **sensível** aos problemas do aluno e não obrigar o aluno a estudar, mas fazer com que ele sinta prazer ao estudar, eu compreendo dessa forma. Então a relação do professor-tutor com o aluno tem que ser de amizade, de

aproximação, de sensibilidade e mostrar a importância das informações para construir esse conhecimento próprio da disciplina (15 C).

E quando a gente percebe todo o processo evolutivo, esse avanço do aluno, a gente parabeniza e estimula ele a corresponder ao que é ser um acadêmico, um universitário [...] (1 C).

E quando se trata de conceituar a avaliação da aprendizagem virtual, vem à memória uma imagem negativa da avaliação. Portanto, é revelado um estado prático de incertezas, contradições e conflito no grupo, relacionadas não só aos seus resultados, mas ao próprio fazer, como p.e., um mesmo tutor expressa que avaliação é

[...] um dos pontos mais complicados de se fazer.

[...] muito pautada na subjetividade, que às vezes a gente tem que ser flexível, essa que é a verdade.

[...] um processo delicado que a gente também tem que ter o cuidado porque nem sempre é o próprio aluno que faz.

[...] um tanto quanto complicada, sou tradicional, acho que se a gente flexibilizar muito a avaliação, a gente não está ajudando, em contrapartida a gente não pode endurecer demais [...]

[...] quando se está falando de avaliação para vivência, eu sou muito exigente, porque quando ele chegar lá na frente, ele não vai ter quem passe a mão, ele não vai ter quem permita, quando ele chegar lá no concurso, ele tem que dar conta do resultado (Sujeito 7).

De acordo com a TRS em Moscovici (1978; 2010; 2012) esse é um exemplo claro de pressão à inferência, pois o tutor age sem deter todos os elementos necessários para ação segura e firme, ora agindo favoravelmente, ora desfavoravelmente, ora baseado em sua sensibilidade, ora na orientação da Instituição pesquisada, um comportamento caracterizado por ambiguidades.

c) Subclasse “Aspectos práticos”

O papel do tutor é sugerido pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c) e definido pela Instituição pesquisada, visto que “nenhum grupo social pode ter bom funcionamento sem estabelecer papéis para seus integrantes” (ALEXANDRE, 2002, p. 216). Quanto a isso, as habilidades do tutor no processo avaliativo no AVA são expressas pelo grupo sob diversos enfoques indicando indefinição: de colaborar, de facilitar, de incentivar, aproximar a informação do estudante, e também de acompanhar a evolução do aprendiz, com sensibilidade e amizade. O tutor

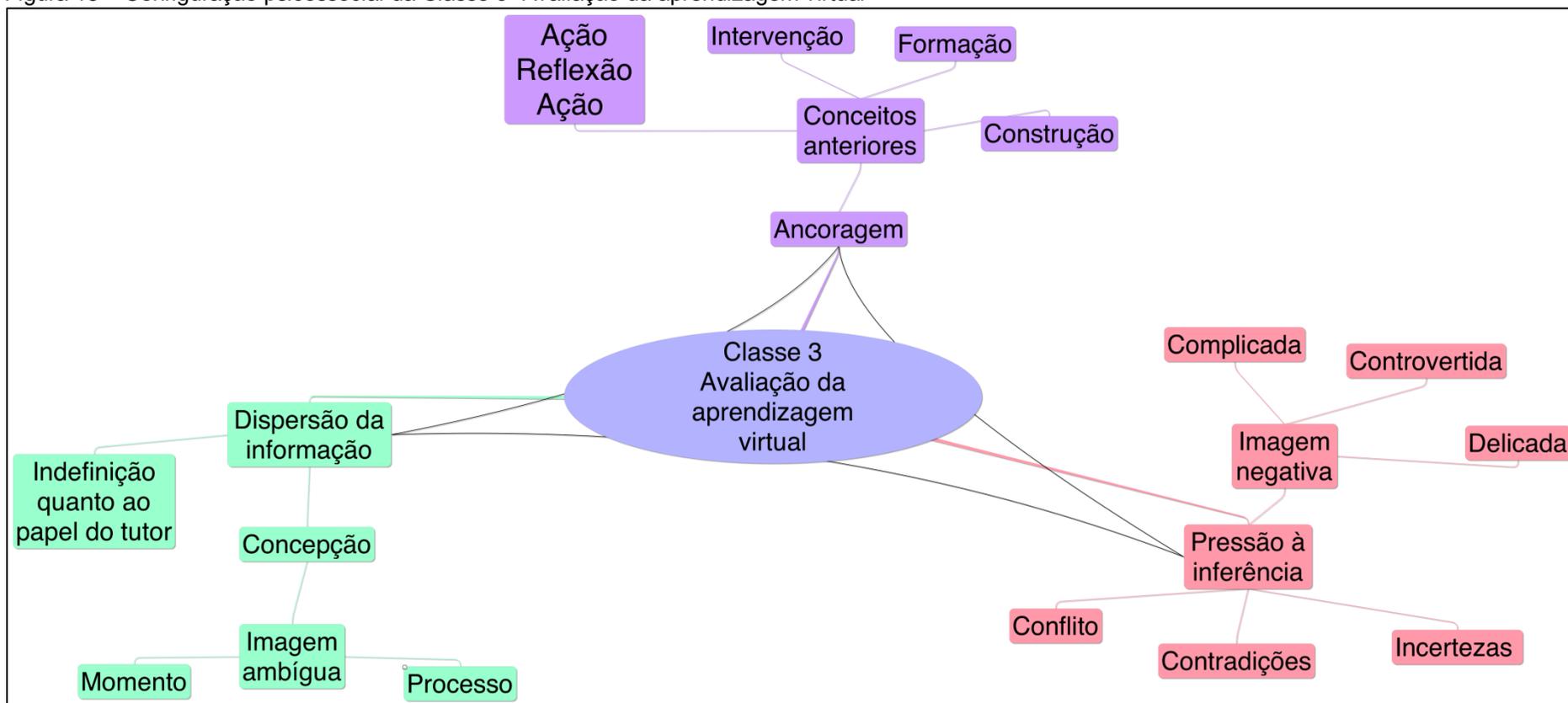
[...] está ali para colaborar na aprendizagem dos conteúdos que importam na sua vida acadêmica e para sua formação. Na EaD, e através do AVA também de outras mídias que se pode utilizar, a presença do tutor é justamente de facilitar esse conhecimento, de **aproximar essas informações** e construir o conhecimento, melhor dizendo, com os alunos.” (10 C, grifo nosso).

Toma-se outro fragmento do *corpus* para exemplificar o fato da construção de RS preparar para a ação e modificar o ambiente no qual o comportamento deve ocorrer, como argumenta Moscovici (2012).

Na avaliação virtual, as observações devem ser sistemáticas e os registros reflexivos, quando você não tem essa organização do seu trabalho, a partir de registros, você perde muito em relação aos avanços que seus alunos apresentam, as suas dificuldades, e justamente no conflito que ele tem entre o que é certo e o que é errado, porque você não fez uma mediação de qualidade no conflito, por falta do registro (Sujeito 1).

A análise Classe 3 “Avaliação da aprendizagem virtual” pode ser representada graficamente no MC (Figura 15), ficando marcados os aspectos da TRS que foram encontrados, evidenciadas as subclasses.

Figura 15 – Configuração psicossocial da Classe 3 “Avaliação da aprendizagem virtual”

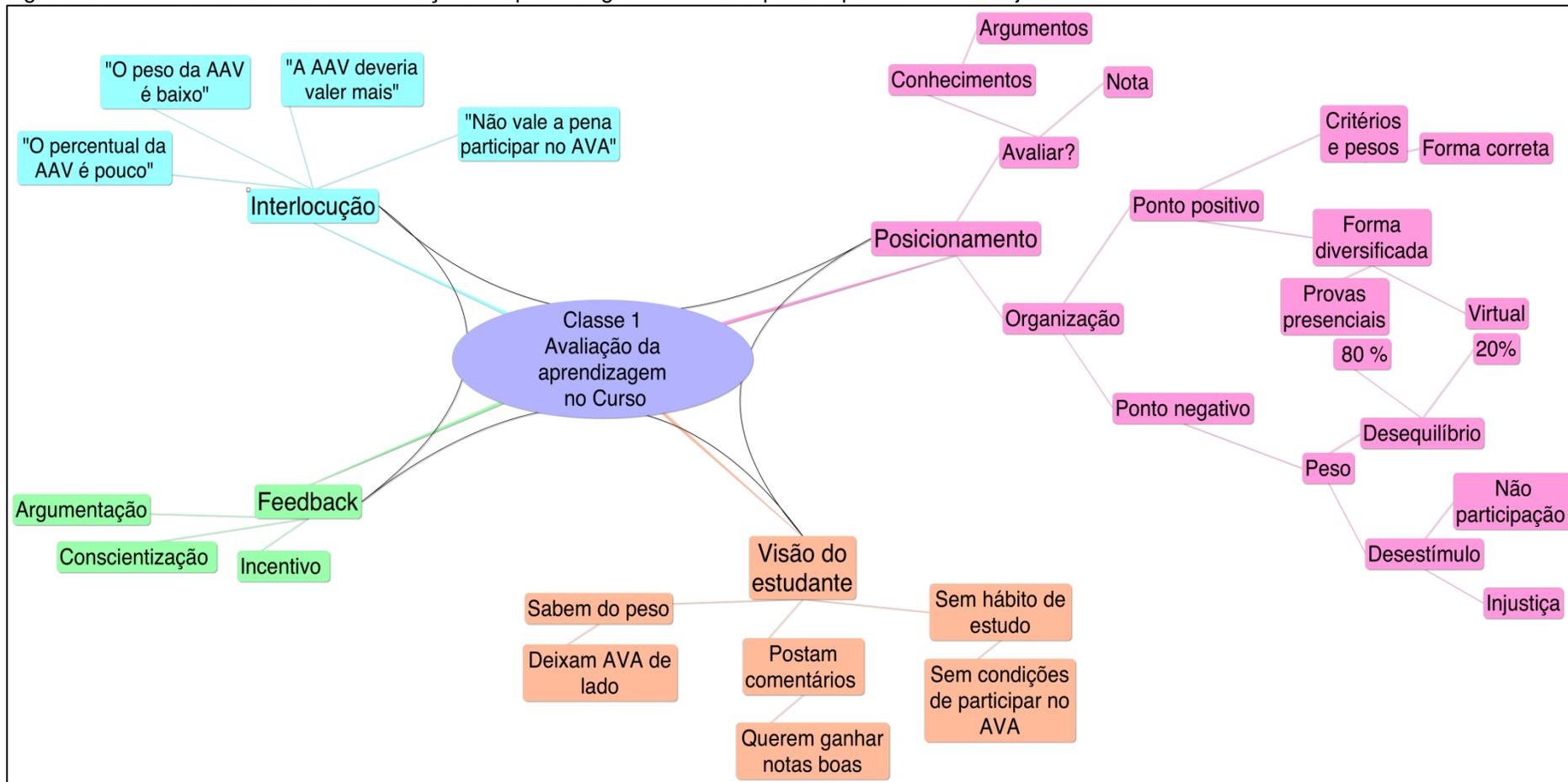


Fonte: Própria pesquisa

5.4.2.6 Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso”

A Classe 1, cujo conteúdo está voltado para a “Avaliação da aprendizagem no Curso”, traz o posicionamento do grupo, relatos e impressões sobre essa prática na Instituição pesquisada, bem como algumas reações de estudantes e tutores, tendo subclasses nomeadas de “Posicionamento da Tutoria”, “Interlocução e visão do estudante” e “*Feedback* da Tutoria”, o que será configurado no MC da classe (Figura 16) e explicitado no decorrer desta seção.

Figura 16 – Elementos da Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso” que compõem a RS do objeto



Fonte: Própria pesquisa

a) Subclasse “Posicionamento da Tutoria”

Nesta subclasse, o grupo apresentou a opinião quanto à avaliação da aprendizagem na EaD, referindo-se à nota, defendendo alteração dos percentuais nas diversas formas de avaliação no Curso.

Ao refletir sobre o tema, o grupo busca na memória significados em paradigmas já conhecidos, demonstrando relação com a perspectiva crítica sobre a avaliação, a exemplo de Luckesi (2005; 2008) e Hoffmann (2001; 2003; 2005), mesmo sem citá-los, os tutores reelaboram no grupo, as suas ideias.

Com base em Moscovici (2010) pode-se inferir que esses fundamentos atuam no processo de ancoragem, especialmente para a classificação do objeto em questão, concorrendo para a construção da sua representação, isto porque ao classificar a avaliação da aprendizagem na EaD, o grupo imagina, representa a nova modalidade, que lhe é não familiar pelo uso das TIC e pela forma de manifestação ao estudante no AVA.

Nesse sentido, a classificação é perceptível a partir de registros como:

Eu sempre achei **injusto**, o peso da avaliação presencial ser maior (14 A, grifo nosso).

A balança da nota está **desequilibrada**, acho que poderia ser cinquenta por cento cada uma, porque seria até uma forma de fazer com que os estudantes participassem mais das atividades do AVA (20 A, grifo nosso).

[...] muitos se sentem **desmotivados** e não participam porque a nota no AVA é pequena (21 A, grifo nosso).

Portanto, o grupo ancora a nova modalidade de avaliação - na EaD classificando-a e nomeando-a dessa maneira, pois “coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo, ameaçadoras. O grupo revela, ao classificar, de acordo com Moscovici (2010), a “teoria” que tem acerca da questão. Logo, a classificação como “injusta, “desmotivadora” e “desequilibrada” se ancora na visão crítica de avaliação, por exemplo a de Luckesi (2008), que denuncia que o ato de avaliar tem tido um caráter disciplinador e antidemocrático.

Essa relação cognitiva leva o grupo a manifestar questionamentos sobre a razão pela qual há tamanha diferenciação do percentual das atividades virtuais e a

prova presencial e, sobretudo, a supervalorização do aspecto presencial na modalidade a distância, como se vê nos segmentos:

[...] se é EaD, por que motivo os instrumentos avaliativos não terem o mesmo peso? Quando eu atribuo à prova presencial o maior peso, é como se todo o processo a distância não tivesse o mesmo valor avaliativo (8 A).

Estudantes disseram, e eu concordo: a gente diz que é tão democrático, que já avançamos dessa avaliação tradicional, então por que um peso maior na prova (9 A)?

A avaliação não é somente a nota, mas o conhecimento, pelos argumentos dos estudantes (4 A).

Entretanto, analisando-se as falas nesta subclasse observou-se que há contradição interna, com ambiguidades perceptíveis, tanto individuais como no coletivo, quanto ao posicionamento frente ao modelo definido pela Instituição pesquisada: ora são feitas críticas ao modelo empregado, classificando-o de forma repulsiva, pela composição da nota (prova presencial, 80% e atividades no AVA, 20%) e como fator de desmotivação para a participação dos estudantes nas atividades virtuais; ora tutores são favoráveis, considerando adequada a diversidade e distribuição dos pesos na composição da nota nas disciplinas. Nos fragmentos abaixo se observam esses aspectos.

Favorável ao modelo, concordam com a forma e com o peso da avaliação, ao considerar que

[...] a forma de avaliar foi bem organizada, porque temos fóruns, tarefas e a prova presencial Assim, cada critério tem o seu peso. Eu acho muito bem organizado, pensada de forma organizada a avaliação (1 A).

Há aqueles que concordam com a forma, mas não concordam com o peso, por exemplo, destaca-se:

[...] Essa avaliação é um ponto negativo para os estudantes. [...], **mas** eu acho que essa forma de avaliar está correta [...] (5 A, grifo nosso).

O emprego do termo – “mas”, nesse segmento do texto, chama a atenção para a contradição e a enfatiza. Nesse entendimento, busca-se em Brown (1965 *apud* VALA, 2000, p.207) a justificativa para apontar a existência de dissonância cognitiva, quando explica que algumas utilizações de conjunções adversativas na segunda parte de uma mensagem seguida de algo contrário à primeira parte da frase pode indicar a dissonância cognitiva, o que ocorreu nesse caso: algo considerado negativo e aceitável simultaneamente.

Quanto à questão da nota propriamente dita, houve menção unânime por mudança na sua composição, embora sem concordância quanto ao percentual ideal. E contrariamente a uma concepção mais crítica, como a de Luckesi (2005; 2008) o grupo relaciona a motivação do estudante ao bônus da nota e até reforça com tal posicionamento:

Eu acho que se a avaliação no AVA tivesse um acréscimo no percentual, talvez isso motivasse mais, **estimularia** mais, porque os estudantes questionam mesmo isso [...] (4 A, grifo nosso).

[...] Se melhorasse [a nota do virtual], talvez **estimulasse** mais o estudante. Seria um ponto então que poderia melhorar [...] (5 A, grifo nosso).

Acredito que ficaria mais equilibrado se pelo menos se aproximasse, porque isso ai até **incentiva** mais (19 A, grifo nosso).

Eu acredito que as atividades do AVA deveriam valer um pouco mais [...] (11 A).

O quantitativo deveria ser igual para eles **participarem mais** até os que não participam (3 A, grifo nosso).

Um ponto negativo seria a questão do quantitativo do somatório das notas das tarefas e fórum, que deveria ter um percentual maior, que **ajudasse** o estudante (7 A, grifo nosso).

Com base em Chamon e Chamon (2007b), observa-se que nesta subclasse, além das ambiguidades já relatadas, que podem provocar o surgimento de RS, o grupo apresenta outros indícios de dispersão da informação já que não revela nas falas o conhecimento a respeito do que é estabelecido na legislação brasileira específica, a exemplo do que trata o Art. 4º do Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005a), sobre a prevalência da avaliação presencial sobre as demais formas.

Também por não fazerem referência ao significado da avaliação para a sociedade, que segundo Luckesi (2008), a avaliação da aprendizagem, além de auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, tem o objetivo de dar respostas à sociedade sobre a qualidade do trabalho educativo.

Nesse aspecto se enquadra o rigor da Instituição pesquisada em adotar critérios para o controle do processo de avaliação, prezando pela garantia da sua credibilidade, coerente com Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005a) e incentivada pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância (BRASIL, 2007c), como afirma um dos entrevistados: “a prova presencial tem sido uma espécie de garantia de que o estudante matriculado é realmente aquele que está sendo formado” (20 A).

Outro aspecto que não foi levado em conta, por parte do grupo foram as condições sociais, econômicas, tecnológicas e geográficas dos estudantes, pois, segundo o próprio grupo, em entrevista, muitos estudantes têm dificuldades de acesso a computadores e à *Internet* devido ao fato de muitos residirem em locais de difícil acesso ao polo de apoio presencial e por isso terem limitação quanto ao uso dos equipamentos disponibilizados pela Instituição pesquisada nos Laboratórios de Informática. Sendo assim, não poderia ser uma penalização a esses estudantes que enfrentam tais barreiras no acesso ao AVA um percentual maior na avaliação virtual?

Nesse caso, verifica-se que o grupo focaliza a questão na “balança da nota”, sem analisar o contexto e as orientações da Instituição pesquisada e suas razões, o que se justifica, com base no que salienta Fonseca et al (2009, p. 44), “[...] a focalização diz respeito ao interesse específico sobre alguns aspectos [...]”.

Sem dúvida, a nota tem sido um aspecto que instiga estudantes e tutores no curso, como se percebe nas falas dos entrevistados. E pela carência de informações ocorre a dispersão da informação uma vez que não são suficientes os dados dessa realidade para os tutores.

Consideram que a Instituição pesquisada reforça a figura da nota, e assim os estudantes acabam por perceber ser a nota aquilo com que mais devem se ocupar, fazendo disso sua motivação principal.

Contudo, sabe-se que, historicamente essa “corrida pela nota” é uma realidade na escola brasileira, fruto da concepção behaviorista presente no meio educacional e, quanto a isso, Luckesi (2008) alerta que além das instituições e profissionais no meio educacional, tanto estudantes quanto os pais estão centrados na promoção (aprovação), ocorrendo o apego à nota no cotidiano escolar, alimentando a ênfase nas expectativas, na ansiedade, no medo e na motivação extrínseca, i.e., externa à tarefa em si.

b) Subclasses “Interlocução e visão do Estudante”

Embora as perguntas na entrevista tenham sido feitas aos tutores sobre o que eles próprios tinham a dizer acerca da temática, foi notória a identificação do

grupo com a fala dos seus estudantes, e por vezes até se percebeu o tutor falando como se fora o próprio estudante, fazendo uso da primeira pessoa. Uma expressão recorrente foi “os estudantes dizem que não vale a pena”, quando se referem à participação deles no AVA. O grupo se refere ao que dizem os estudantes, a exemplo disso, destacou-se:

[...] eles acham que o percentual do quantitativo é pouco para o somatório. E alguns acham que não vale a pena participar das atividades virtuais (1 A).

A maioria dos estudantes reclama do peso da avaliação [...] (2 A).

Eles acham que deveria valer mais [...] (5 A).

Muitos estudantes acabam deixando de lado as tarefas e os fóruns [...] (15 A).

[...] muitos estudantes, por conta da avaliação presencial valer oitenta por cento acabam não participando das atividades no AVA (11 A).

Os tutores demonstram empatia nesse momento identificando-se com os estudantes, o que também se constitui em um elemento de carga afetiva, uma forma de revelar o que sente e pensa, como Moscovici (2001) sustenta ao dizer que o indivíduo pressionado pelas representações dominantes “pensa ou exprime seus sentimentos” (p. 49).

Com base em Moscovici (2010) verifica-se que a ênfase na participação no AVA para a complementação da nota resgata a memória da prática pautada numa concepção tradicional de avaliação. A nota é, ainda nos dias atuais, um instrumento de poder e controle e gera atitudes negativas no estudante, na classe docente e ao invés de ser um ato percebido como acolhedor e amoroso é visto como ameaçador, como acentua Luckesi (2008), e até mesmo como um instrumento de barganha, de troca, do tipo: “eu estudo, eu participo, eu mereço uma boa nota”, como exemplificam os registros abaixo:

[...] alguns estudantes postam um comentário e queriam que qualquer comentário ganhasse dez e não é assim. Muitas vezes eles não têm uma nota boa, **mas eles querem, mas eles acham** (7 A, grifo nosso).

[...] os estudantes não têm o hábito de ler, estudar, e colocar nas tarefas, nos fóruns a sua contribuição (14 A).

[...] Eles se enganam porque a nota que eles tiram às vezes precisa daqueles alguns pontos que viriam do AVA para complementar (15 A).

[...] os estudantes que já sabem que esse peso é maior na prova presencial, então as avaliações virtuais acabam ficando de lado (16 A).

[...] Só que eles não refazem, fica daquele jeito, é como se fosse para se livrar (20 A).

Nota-se, em falas como essas, que a causa da não participação adequada do estudante no AVA, ou seja, respondendo todas as atividades ou refazendo as suas respostas já avaliadas, são decorrentes de uma (pré) concepção de estudante como naturalmente desinteressado em aprender e mais interessado em “se livrar” de tarefas, preocupados com sua promoção, como adverte Luckesi (2008) em sua obra. Considerando o que explica Chamon e Chamon (2007b) sobre os tipos de ancoragem, observa-se a ocorrência de ancoragem psicológica, baseada nas crenças de uma concepção tradicional de estudante.

Coerente com a memória de um paradigma classificatório, denunciado por Luckesi (2008), que estimula e pune com a avaliação, a fala que o tutor tem sobre os estudantes retrata fielmente essa concepção.

Tal concepção é típica do que Hoffmann (2005) discute há mais de vinte anos, ou seja, faz parte do mito da avaliação (autoritária) que vem sendo perpetuado há gerações e que Oliveira (2005, p. 8) também constata em sua pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em curso de graduação a distância, que “[as tutoras] se ‘prendem’ em ações permeadas por ranços da construção histórica e social que vivenciaram, tanto como alunas e como professoras [...]”.

O estudo em RS sobre a avaliação da aprendizagem virtual vem ao encontro dessa luta pela desmitificação desse processo, uma vez que ao revelar como tem sido representada pelo corpo docente (tutor), concorre para o que Hoffmann (2005) alerta ser necessário – a desestabilização de práticas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o seu significado.

c) Subclasse “*Feedback* da Tutoria”

Quanto ao *feedback*, que corresponde a toda forma de manifestação dos tutores aos estudantes como resposta às suas colocações no AVA, notou-se que o grupo se colocou em atenção ao estudante no processo avaliativo em dois momentos distintos, quais sejam: o inicial, quando a atividade, elaborada pelo professor da disciplina, era postada no AVA e após essas atividades serem

respondidas pelos estudantes. No primeiro momento, os tutores procediam com a orientação geral sobre a atividade, alertando para os pontos importantes da tarefa, e no segundo, consideravam as “falas” e respostas dos estudantes às mesmas. Nessas ações do grupo fica perceptível que surgem ambiguidades nas falas acerca do papel da nota na atividade, o que aponta para a existência de dispersão da informação, como se entende em Chamon e Chamon (2007b). A exemplo disso, dizem:

[...] nós temos tentado conscientizá-los que é importante porque eles são avaliados (4 A).

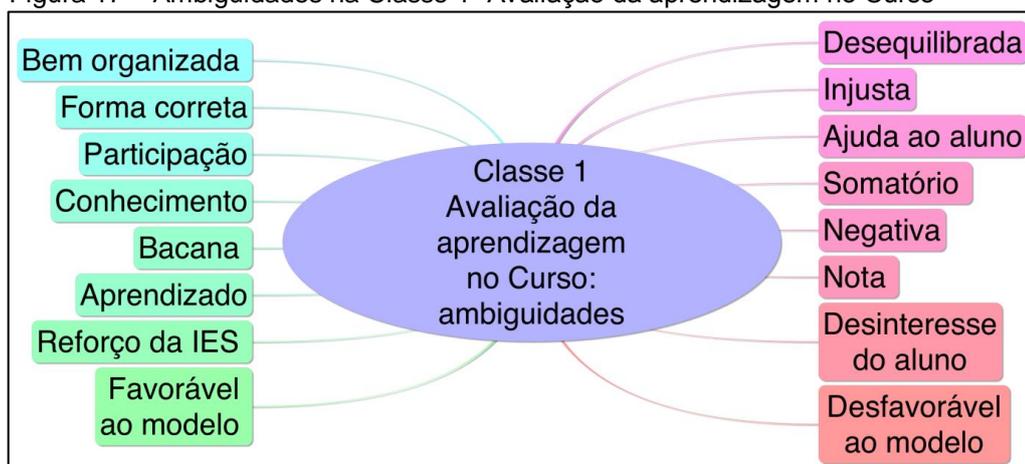
Se você não participar, pense! É um somatório, se você não participar, vai ter um déficit na sua nota, por mais que você não queira (13 A).

[...] você tem que ver que é um somatório, antes da nota você tem que pensar no que você está aprendendo, é o seu conhecimento que está sendo colocado ali (12 A).

Percebe-se que há uma tentativa junto ao estudante não somente para melhorar a sua participação, como para fazê-lo compreender o sentido da avaliação da aprendizagem. A partir de Moscovici (1978; 2012) diz-se que há uma pressão à inferência para que o tutor possa agir e envolver o estudante. Vê-se, no entanto, que a manifestação de tutores na tentativa do convencimento quanto ao papel da avaliação perde expressão diante da ameaça velada do cômputo da nota, pois sem ter total domínio dos conhecimentos e habilidades necessárias para agir nesse momento, o tutor se expressa, mas sua fala é permeada de incerteza, de ambiguidade compreendido dessa forma após os estudos em Chamon e Chamon (2007b); Rizzo e Chamon (2009); Greca e Almeida (2009).

Observa-se em toda a Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso” a existência de ambiguidades nas opiniões e posicionamentos do grupo, o que concorre para o aparecimento da RS, como explicitam os estudos de Chamon e Clono (2007); Graça e Almeida (2009).

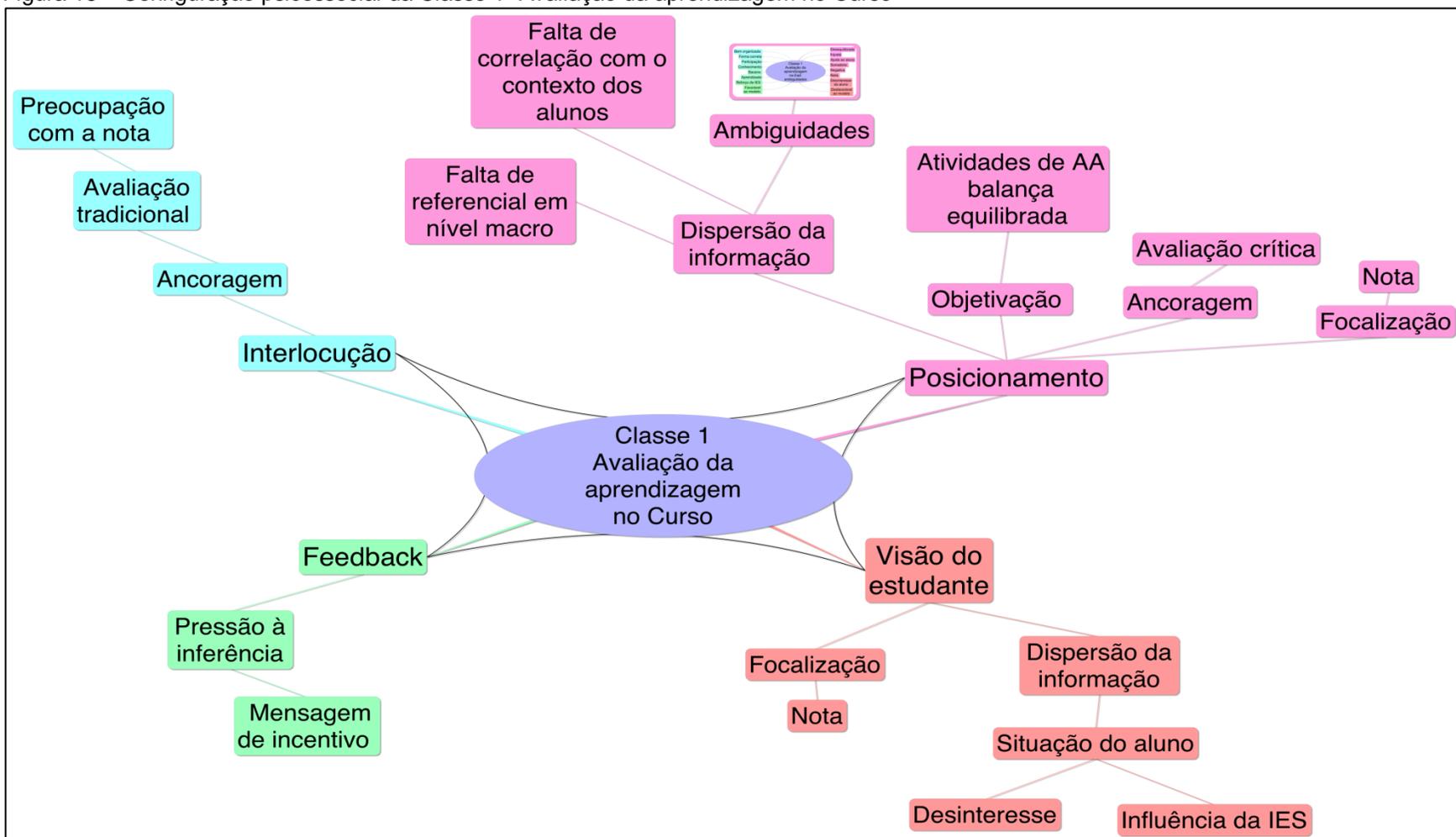
Figura 17 – Ambiguidades na Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso”



Fonte: Própria pesquisa

A análise da Classe “Avaliação da aprendizagem no Curso” pode ser representada graficamente no MC (Figura 18), no qual ficam marcados os aspectos da TRS que foram encontrados, evidenciadas as subclasses.

Figura 18 – Configuração psicossocial da Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso”



Fonte: Própria pesquisa

5.5 As dimensões da representação social da avaliação da aprendizagem virtual de tutores da instituição pesquisada

É importante ressaltar que as falas dos tutores, organizadas em classes, se ligaram umas às outras, conforme o dendrograma CHD do ALCESTE. E ao se proceder a análise de cada classe no seu todo, percebeu-se que diziam sempre algo importante para a compreensão da RS do objeto pelo grupo, respondendo não só às questões levantadas nas entrevistas, mas oferecendo indicadores representacionais e configurando as dimensões cognitiva, imagética e atitudinal.

Na Classe 5 “Envolvimento com a EaD” foram percebidos elementos que indicaram campo propício para a construção da RS sobre o objeto da pesquisa, uma vez que os tutores demonstravam ser a EaD e o AVA novidades em sua carreira profissional. Além disso, foram identificados aspectos psicossociais importantes, uma vez que essa classe reuniu falas que dizem respeito ao contexto onde se insere o objeto em estudo, revelando, sobretudo, uma atitude favorável à EaD, o que se considera um indicativo também favorável ao envolvimento do grupo com o objeto.

A Classe 6 “Contexto virtual da avaliação da aprendizagem” refletiu sobre a mídia utilizada no curso, inclusive no processo de avaliação, retratando que há a necessidade de uma mudança nas práticas do seu uso, de modo que atenda aos princípios de interatividade, hoje dificultados pelo tipo de atividades, pelo tempo limite para postagem das atividades discentes, para avaliação do tutor e também pela não participação da Tutoria no planejamento das atividades. Mesmo com a crítica, a Classe apontou uma atitude favorável quanto à internet e ao AVA-*Moodle*.

A Classe 2 “Ação da tutoria na avaliação da aprendizagem virtual” abordou a ação do grupo no AVA durante as análises das tarefas dos estudantes, indicando uma prática orientada por uma concepção de avaliação que foca na correção e no controle, portanto uma visão reducionista do processo, focalizando em alguns pontos da correção. Todavia, o grupo apresenta cautela quanto à abordagem ao estudante, dado que o registro escrito da opinião do avaliador pode gerar constrangimento, ou alguma reação negativa, se for mal interpretado. Um destaque nesta classe foi a situação recorrente do plágio nas tarefas, o que traz ao grupo a preocupação com o processo da avaliação e com a formação do futuro professor.

Nessa classe observou-se os processos sociocognitivos (objetivação e ancoragem) e as condições de emergência para a RS da avaliação, entendendo-se que a RS que o grupo vem construindo tem orientado ou justificado as suas ações no AVA.

Na Classe 4 “Contexto profissional docente na avaliação da aprendizagem virtual” o grupo manifesta carência de informações e incertezas no ato de avaliar, expressando necessidade de referências nesse novo formato para agir virtualmente, ou seja, é envolvido em dispersão da informação e age sob pressão. Propõe formação continuada, a fim de tornar as suas ações mais seguras em termos de informação e procedimentos.

Esta classe pode ser concluída como sendo a expressa reflexão sobre o processo avaliativo no Curso, quanto a dois momentos extremos, quais sejam, a elaboração da atividade e a avaliação da resposta. Dois atos cruciais na avaliação em que o tutor, vive em meio à dispersão de informações, se encontra dependente do apoio de sua referência - o corpo docente e, na sua ausência para uma orientação segura, o tutor acaba por tomar decisões, apoiado pela construção coletiva que surge nesse espaço de incertezas, onde o não familiar vai se tornando familiar, mediante as RS que vão emergindo no grupo. Desse modo, a pressão à inferência é evidente e reforçada nas falas que ilustram a classe.

Na Classe 3 “Avaliação da aprendizagem virtual”, verifica-se que a concepção de avaliação da aprendizagem na fala do grupo está ancorada em conceitos com abordagem crítica, retomados da memória, porém o texto do grupo apresenta uma organização comum própria, dada as modificações por ele construídas. Tal concepção se transpõe para a modalidade a distância. O grupo revela contradições na descrição conceitual da avaliação da aprendizagem, demonstrando haver dispersão das informações.

O grupo tem consciência sobre várias habilidades necessárias para avaliar e expressa um sentimento de angústia no que diz respeito à instabilidade das ações devido às incertezas, características de um processo que está sendo construído e que não detém de todos os dados necessários para a ação em segurança. Também se sente em situação delicada e complicada, face ao conflito entre cumprir exigências da Instituição pesquisada e ser “flexível”, ou entre ser exigente ou ser maleável.

Nota-se nesta Classe os “ranços da pedagogia do exame”, da exigência com o rigor da nota, que tem sido também transpostos para a EaD, deixando o tutor, que exerce papel de avaliador, se sentindo “responsabilizado”, ou ao menos envolvido, pelos laços afetivos e práticos, por um possível resultado insatisfatório do estudante.

Na Classe 1 “Avaliação da aprendizagem no Curso”, o grupo demonstra dar ênfase em um aspecto da temática e ao focalizar a composição da nota, o grupo além de destacar a nota em si, deu destaque para a atividade virtual como sendo desvalorizada, insistindo no aumento do percentual, desconhecendo informações importantes como o contexto do aluno, quanto às barreiras encontradas para a navegação no AVA e a exigência da legislação atual. Assim, se caracterizou a dispersão de informações relativas aos motivos da composição da nota, ao conhecimento do contexto do estudante e às orientações do MEC. O grupo sinaliza ambiguidades na fala, quanto ao modelo de avaliação na Instituição pesquisada e ao papel da avaliação e da nota. Os tutores manifestam insegurança em agir (pressão à inferência) com a nova forma de avaliar, sentem-se impelidos a decidir por avaliar no sentido de corrigir, comentar, dar notas e, nesse conflito, tomam decisões, por vezes inseguras pela falta de critérios, de condução ou mesmo por não saberem como redigir um comentário direcionado ao estudante.

O grupo discorre sobre a avaliação com ancoragem em uma concepção crítica à avaliação tradicional, que supervaloriza a nota e o exame. Dessa maneira, surge a imagem de uma balança instável, com tendência ao equilíbrio entre a modalidade virtual e a presencial, indicando uma atitude de preocupação geral com a nota, mas também revela a incerteza no grupo quanto ao consenso do valor ideal que deve ser dado à avaliação da aprendizagem virtual.

Em síntese, as Classes 1, 4 e 3 guardam entre si a concepção explícita do processo avaliativo no Curso, revelando elementos importantes para a construção da RS do objeto. Assim como a Classe 2, que está voltada para a reflexão da prática do tutor, sendo marcada por elementos necessários à emergência da RS do objeto.

A Classe 6, aborda aspectos mais voltados ao contexto virtual, especialmente ao movimento do processo da avaliação virtual no Curso no tempo e espaço virtual.

A Classe 5, mais distante das demais na CHD, tratou da formação e atitude do grupo em relação à EaD, portanto concorreu para a construção da RS do objeto em termos atitudinais e profissionais no sentido mais amplo e se constituiu na razão primeira para o surgimento da RS do objeto para o grupo investigado - o fato de expressarem que o elemento virtual é algo “não familiar” ao grupo.

Outrossim, configurou-se as dimensões da RS da avaliação da aprendizagem virtual, tomando elementos analisados em todas as classes (Figura 19).

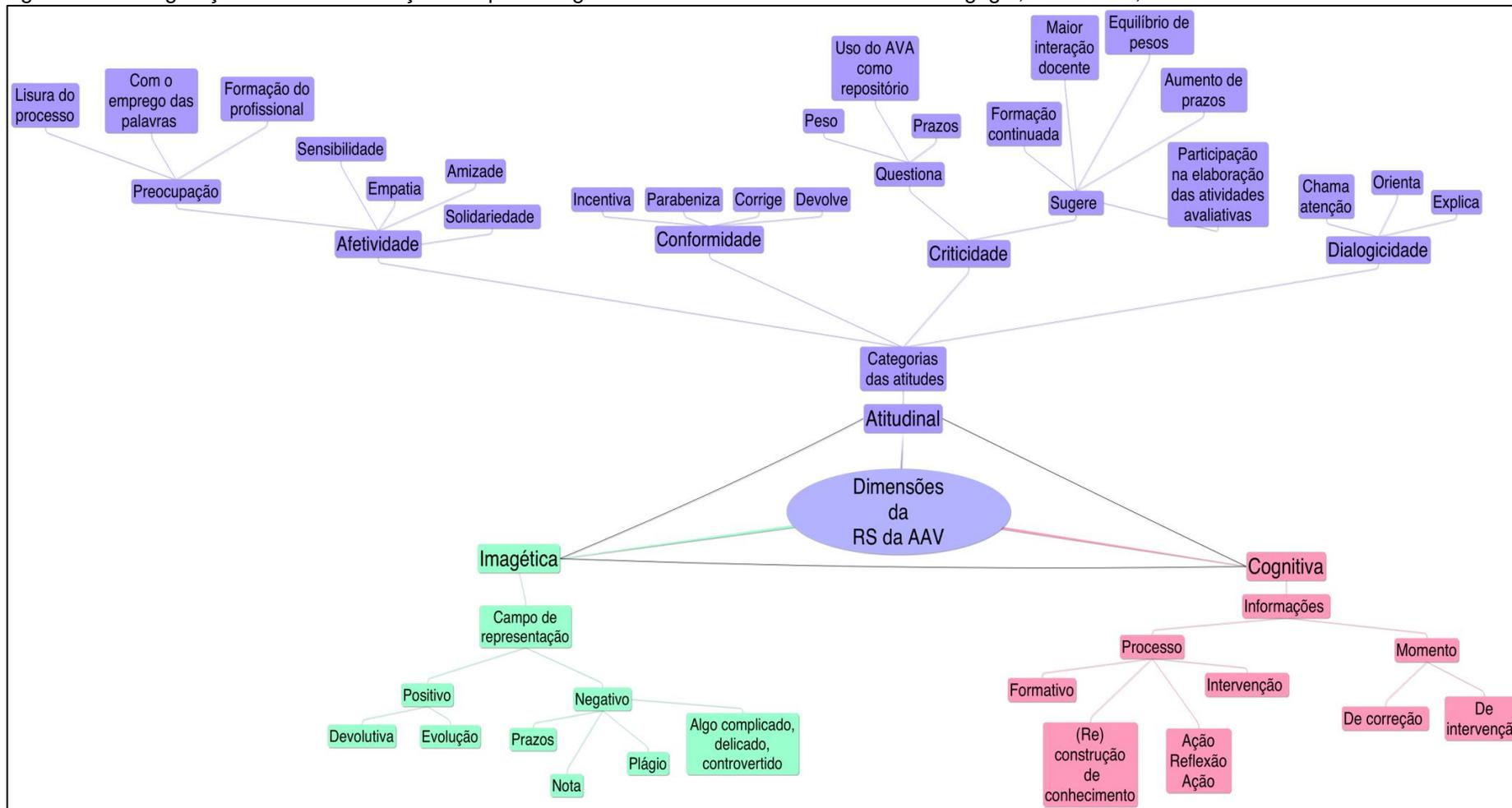
Na **dimensão cognitiva** percebeu-se que o grupo abarca uma concepção ambígua da avaliação da aprendizagem, uma vez que oscila entre a ideia de “processo” e a ideia de “momento”. Mas, em ambos os casos, há a consciência de que o objeto pode atender a formação, intervenção, devendo estar a serviço da construção de conhecimentos, mediante o movimento de ação, reflexão e ação. Conceitos ancorados no universo reificado que permeia o grupo, a partir do Curso de Pedagogia, o Curso de Formação de Tutores ou na pós-graduação na área de Educação.

Na **dimensão imagética**, o grupo apresenta um campo de representação composto por imagens positivas e negativas. As primeiras estão relacionadas: i) à condição do avaliador - o tutor - devolver ao estudante o parecer, os comentários ou novas orientações, dadas as respostas dos estudantes às atividades, o que o grupo retratou como “devolutiva”; ii) e ao processo, pois veem uma “evolução” a partir da avaliação da aprendizagem.

Já as imagens negativas estão ligadas ao prazo, ao plágio, à nota, visualizando algo complicado, delicado e controvertido.

Na **dimensão atitudinal**, a forma encontrada para se dar visibilidade à variedade de atitudes percebidas no grupo diante do objeto, relacionadas aos sentimentos, interesses e elementos práticos, foi categorizando-a quanto à: i) afetividade, abrangendo o que sentem em relação aos estudantes e ao processo em si; ii) conformidade diante das dificuldades e limitações do processo e dos estudantes; iii) criticidade em relação às condições de trabalho e de estudo dos acadêmicos, bem como às fragilidades do processo avaliativo; iv) dialogicidade com os estudantes no processo de avaliação virtual diante das suas manifestações nas atividades apresentadas no AVA.

Figura 19 - Configuração da RS da avaliação da aprendizagem virtual de tutores do Curso de Pedagogia, a distância, em IPES no Nordeste brasileiro



Fonte: Própria pesquisa

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Há tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntá-las.”
Eclesiastes 3: b5*

Estudar a avaliação da aprendizagem na modalidade a distância na perspectiva da TRS foi desafiador devido à complexidade tanto da teoria quanto do objeto que envolve fundamentos legais, teóricos, metodológicos, tecnologias, individualidades dos sujeitos, comunicação, tudo isso em movimento e ligado entre si e colocado em uma realidade nova – o ambiente virtual.

Compreende-se que os objetivos propostos no Projeto desta pesquisa foram contemplados na medida em que o problema foi respondido com o desenvolvimento do estudo, iluminado pela TRS, posto que se identificou condições de emergência da RS da avaliação da aprendizagem no contexto da EaD, bem como os indicadores dos processos sociocognitivos na sua construção a partir da análise das falas dos tutores. Para tanto, se caracterizou o objeto da forma como se apresenta na Instituição pesquisada, bem como se apresentou o perfil do grupo como item fundamental para compreender sua condição na construção das RS. Assim, se apresenta como está constituída a RS da avaliação da aprendizagem virtual de tutores de um Curso de Pedagogia, a distância, na Instituição pesquisada, localizada no Nordeste brasileiro.

Neste momento, passa-se a apresentar algumas considerações “finais” em relação ao grupo; ao contexto vivido pelo grupo com o objeto; ao objeto da pesquisa em si; à análise da pesquisa à luz da TRS, evidenciando a RS do objeto no estudo de caso.

Quanto ao grupo de tutores, considera-se um perfil de profissional em EaD recente, tanto no que diz respeito a sua formação, quanto à experiência na tutoria. A característica mais marcante, além dessa, é o fato de todo o grupo atuar no Ensino Fundamental, serem todos formados em Pedagogia, ou seja, generalista no Curso. Outro traço que chama a atenção é que a metade do grupo tem experiência no Magistério com tempo inferior a 5 anos, o que deve ser considerado

pela Instituição pesquisada, dada a complexidade da atuação da tutoria na modalidade.

O perfil do grupo sugere identificação com a função de tutor, apresentando indicadores afetivos favoráveis à EaD, ao processo avaliativo. Revela compromisso com os estudantes e com a profissionalização e aponta para uma abertura às mudanças, não se percebendo nenhuma postura rígida no grupo quanto às questões tratadas na entrevista.

Conhecer o perfil do sujeito que constrói uma RS é (e foi) fundamental na interpretação dos dados, uma vez que é no interior do grupo, a partir da sua forma de ser e de estar no mundo que vai construindo o universo consensual do objeto estudado na pesquisa.

Quanto ao contexto vivido pelo grupo, considera-se que a experiência na Tutoria lhe trouxe aprendizagem, desenvolvimento pessoal e profissional, tratando-se de uma atividade marcada por dúvidas incertezas, inseguranças, preocupações, sendo desafiadora pela novidade e complexidade do processo educativo nesse novo formato, requerendo delicadeza e cuidado nas ações, considerando as suas consequências para o estudante e a sociedade.

Quanto à EaD, considera-se que essa sociedade, que se renova continuamente, oferece e requer instituições de ensino que preparem sujeitos não mais para o que se tem conquistado, mas para conquistar e desbravar novos conhecimentos, novos procedimentos, novas atitudes, que o mobilizem para desenvolver competências. E isso só será possível pela provocação constante de um modo de pensar aberto e voltado para o social. Nesse sentido, a EaD, intermediada por TIC, apresenta-se como uma possibilidade dinâmica para uma prática colaborativa no desenvolvimento de competências.

Uma “transação” propícia para a construção de saberes individuais e coletivos, que não se perdem, pois ficam registrados para provocar novas descobertas no ciberespaço, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

Como contribuição propositiva nesse quesito, a perspectiva de “estar junto” pode ser indicada à Instituição pesquisada, recomendando-se a participação do tutor e do professor nas ações de design da disciplina, em especial às atividades avaliativas.

Quanto ao contexto virtual, considera-se que as TIC podem alterar as formas de comunicação no processo ensino-aprendizagem e a relação professor-estudante se modifica. As dúvidas dos estudantes, as suas perguntas, as suas respostas, a mediação didática e a avaliação da aprendizagem encontram novas formas para o registro e o movimento da interação entre os sujeitos com as TIC no AVA.

O AVA, dada a abertura para a interatividade, pode se tornar um campo significativo para fortalecer e consolidar práticas de mediação didática, favorecendo a superação de posturas tradicionais e de distâncias transacionais, ou ser um espaço para a reprodução de um ensino mecânico, frio e distanciado dos estudantes. Um AVA oferece tanto atividades colaborativas, como outras de caráter grupal e independente, ficando a critério do professor e equipe pedagógica a escolha e programação adequada aos propósitos que estabelece na disciplina.

Trazendo para o AVA os princípios da cibercultura, tratados por Lemos e Lévy (2010), pode-se dizer que a Plataforma *Moodle*, como software livre, se configura, atendendo tais princípios: i) liberação da emissão - o *Moodle* permite o acesso mediante cadastro na Plataforma, favorece a expressão verbal e interação entre os sujeitos - a emissão da informação pode ser dinâmica e liberada nos cursos, tanto para professores, tutores como para os estudantes. Há espaço e tempo para manifestação de todos os participantes da sala (AVA) nos fóruns, *chats*, mensagens, *wiki*, *blog* etc. A emissão da informação se dá por todos os usuários na sala; ii) conexão generalizada - todos os estudantes, professores, tutores, bem como pessoal técnico administrativo do curso estão ligados, conectados na rede, via Plataforma. A interação entre esses sujeitos concorre para a aprendizagem e construção do conhecimento individual e colaborativo na sala; iii) reconfiguração - por ser uma mídia digital que simboliza a sala de aula física, tem um alcance de comunicação maior, portanto uma nova configuração na comunicação do processo ensino-aprendizagem. Os sujeitos participam, necessariamente, com registros escritos ou audiovisuais, a dinâmica de interação é incentivada e percebida pelos usuários, ficando registrada e podendo ser acessada em momentos diversos, ser recuperado e até gravada ou salva em outras mídias.

Quanto aos enunciados das questões no AVA, considera-se que as disciplinas realizadas no Curso não utilizaram a potencialidade do AVA, restringindo-

se a uma única ferramenta; a comunicação entre tutor e estudante nas atividades avaliativas ficou restrita ao modo assíncrono e também não foi detectada a valorização de atividade colaborativa; prevaleceu a tendência à abordagem pedagógica com perspectiva “associacionista” e modelo da “escola tradicional virtual”.

Uma contribuição propositiva deste trabalho à Instituição pesquisada, nesse item, é de que haja melhor orientação de caráter técnico-pedagógico, em termos de conhecimento e de habilidades voltadas para: i) as possibilidades de uso das ferramentas da Plataforma *Moodle*; ii) o planejamento didático de atividades com cunho avaliativo. Há também de se apontar para a necessidade de uma discussão teórica nas perspectivas “cognitivas” e “situadas” com a equipe pedagógica, além da abordagem “estar junto”; iii) propor ainda um trabalho participativo entre professor e tutor quanto à elaboração das atividades para avaliação do estudante.

Quanto ao objeto, considera-se que a “não aprendizagem”, expressa nas manifestações do estudante no ambiente virtual, demonstra uma distância transacional em dada situação, sendo requerida, dessa maneira, uma ação do tutor. A avaliação tem aí o papel de diagnóstico, de mediação, uma ação pontual exatamente nesse espaço tensionado pela distância transacional. Porém, essa ação deve ser não no sentido da conferência e do controle, o que manteria a distância transacional, mas na direção do encurtamento dessa distância gerada, mediante um novo padrão de comportamento específico de intervenção didática, dirigida pela tutoria ao estudante, na situação tensionada. Por exemplo, em uma atividade o estudante se manifesta e deixa claro que não teve uma compreensão adequada do enunciado da questão. Esse fato corresponderia a uma distância transacional, já que houve aí uma barreira entre o estudante, o conteúdo e o enunciado – “fala” do professor. A tutoria, em processo de avaliação, buscando o encurtamento da distância gerada, pode intervir nessa situação, podendo refazer a pergunta, fazer uma nova pergunta, fazer perguntas desencadeantes, ou mesmo explicar o que está sendo solicitado, ou simplesmente “corrigir” a atividade, mantendo a situação, ou seja, mantendo a distância transacional.

Na EaD, que envolve a “transação” entre os indivíduos (estudantes, professores e tutores) em um ambiente que guarda e dinamiza conteúdos por meio

de tecnologias e que exige um padrão de comportamento dos sujeitos de modo individualizado, a certa distância, a avaliação deve visar cada distância, de cada um; de modo coletivo, democratizando a informação; e colaborativamente, na tentativa de uma construção coletiva da aprendizagem.

Logo, avaliar na EaD, no ambiente virtual, é necessariamente transacional. Não há como avaliar a qualidade simplesmente registrando notas, isso seria ampliar a distância transacional que possa existir. Não há como se privilegiar o exame sem privilegiar a avaliação do processo, que pode promover melhores resultados finais.

Por considerar que o objeto desta pesquisa, “avaliação da aprendizagem virtual” apresenta o caráter hodierno na educação, a pesquisa com os atores do processo pode suscitar a reflexão, orientar ou consolidar novas práticas.

E, tendo compreendido que a avaliação da aprendizagem no ambiente virtual é (deveria, ou deverá ser) uma “avaliação transacional”, pretende-se ampliar o estudo com a orientação teórico-metodológica da TRS, deixando para momentos investigativos posteriores a análise do objeto, focalizando mais especificamente o aspecto psicológico e comunicacional do processo avaliativo.

Quanto à TRS, considera-se que, no cotidiano, estamos envolvidos por RS, pois elas, como expressa Moscovici (2012, p. 39), “[...] circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através de uma fala, do gesto, do encontro [...]”. E se um objeto de RS está envolvido no grupo, pode-se dizer que a RS o envolve e, sendo no cotidiano do grupo que a RS emerge e se estrutura, conhecer as representações de um dado objeto é fundamental para o estudo das ideias e condutas sociais, e a partir disso se constituir em um fator importante para o aperfeiçoamento de processos e práticas.

Todavia, muito se tem por aprofundar sobre a TRS. Este estudo não se esgota, pelo contrário, abre um horizonte para a compreensão da TRS e para a iluminação dos fenômenos no campo da educação, no qual se milita, a EaD.

Quanto à análise do objeto à luz da TRS percebeu-se marcadamente, nas entrevistas como um todo, algumas incertezas, inseguranças, tanto no discurso quanto no relato da prática, condições propícias para o surgimento de RS do objeto.

Considera-se que o grupo, embora experimente angústias na tutoria a distância, manifesta uma atitude favorável à EaD, às TIC, ao processo de avaliação

como um todo, e em meio às contradições, tensões e incertezas, apresenta em relação ao objeto da pesquisa “avaliação da aprendizagem virtual” uma representação social, em construção, ancorada em um discurso pedagógico crítico, que transita, nesse novo contexto, no embate com a prática, ainda baseada em elementos de uma vivência com a avaliação tradicional.

Enfatiza-se que este estudo de caso mostra que no Curso pesquisado os pensamentos, os sentimentos, as crenças, os valores do grupo acerca da avaliação da aprendizagem virtual, expressos na RS que está sendo construída, revela o anseio por uma prática avaliativa efetivamente processual, mais humanizadora, mais sensível, mais interativa e mais inclusiva, fazendo frente à prática com tendência ainda marcada pela pedagogia do exame – prática essa que é possível mediante alteração das condições do contexto do objeto e também pelo caráter dinâmico da RS, aberta à reconstrução, permitindo a reorganização da sua configuração.

A imagem que se vislumbra para sintetizar o estudo - como aquela que pudesse exprimir a RS que está se formando no grupo, - seria a de uma espiral sendo interrompida pelo tempo, pelas dificuldades de acesso à internet, pela ênfase no produto, pelo apego ao exame e à nota, pela baixa interatividade e número de alunos excessivo – aspectos que dificultam a avaliação processual com a qualidade necessária para promover e diplomar profissionais com sólidos conhecimentos, habilidades e atitudes, construídos na Instituição pesquisada, para atuarem na sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. Breve descrição sobre processos grupais. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 209-219, ago./dez. 2002.

_____. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v.10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.

ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

AZAMÔR, C. R. **Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói**. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 8 out. 2011.

AZEVEDO, C. da S. Liderança e processos intersubjetivos em organizações públicas de saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 7, n. 2, p. 349-361, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO-PINTO, I. A.; SILVA, M. Avaliação da aprendizagem na educação online: relato de pesquisa. **Educação, formação & tecnologias**, v.1, n. 2, p. 32-39, nov. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com textos: imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 189-217.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 2 maio 2012.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 28 abr. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 maio 2006b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 3 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria INEP nº 31, de 17 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 21 fev. 2005b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. 2004c. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. _____. _____. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ ed. Universitária, 2005. p. 511-539.

CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 1-11.

CHAMON, E. M. Q. O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educ. rev.** n.44, p. 89-109. 2006.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. **Preparando um texto para o software ALCESTE**. Taubaté: Unitau, 2007a.

_____. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007b. p. 103-141.

CHUEIRI, M. S. F. Representações sociais sobre a avaliação escolar no discurso de professores de psicologia da PUC-Minas-Betim. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 2, n.1, mar./ago., 2007. Disponível em: <www.ufsj.edu.br>. Acesso em: 8 out. 2011.

CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**. São Paulo: Atlas, 1994.

DIAS, R. A. **A educação a distância em movimento: interação e interatividade em cursos online**. 132 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

FERREIRA, J. L. *Moodle*: um espaço de interação e aprendizagem. In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Orgs.). **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 57-76.

FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 96-104.

FONSECA, R. et al. Liderança e representação social. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 40-71.

GADOTTI, M. **Educação e poder: uma introdução à pedagogia do conflito**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRECA, A. R.; ALMEIDA, P. E. Representações sociais e comunicação no espaço organizacional. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p.131-161.

GONÇALVES, L.T. da S. **Ente o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://btdtd.biblioteca.ufpb.br>>. Acesso em: out. 2011.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 153-181.

GUERRA, G. K. de S.; MACHADO, L.B. O erro construtivo como elemento das representações sociais de avaliação processual In: TRINDADE, Z. A. et al. (Orgs.). **Estudos em representações sociais**. Vitória: GM Ed., 2012.

GUIMARÃES, L. A. M. et al. Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridade. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. **Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004. p.79-92.

HAYDT, R.C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HERNANDEZ BARRERAS, F. **Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades**. La Habana: IPLAC, 1998. (Material de estudio de la maestria).

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2003.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez., 2009.

_____. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Temas em Psicologia**, v.19, n.1, p. 19-26, 2011. Disponível em: < <http://www.sbponline.org.br>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, J. C. A didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3., 2009, [s.l.]. **Anais...** [s.l.]: [s.n.], 2009. Disponível em <<http://www.cepud.ueg.br>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

_____. **Didática**. São Paulo: Loyola, 2010.

LUCCI, E. A. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**. São Paulo: Saraiva, 2006. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e eventos, 2005.

_____. Faz sentido, no contexto da avaliação, servi-nos do termo "avaliação somativa"? **Cipriano Luckesi**, 2006. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MÁRQUEZ RODRIGUÉZ, A. **Habilidades**: proposiciones para sua evaluación. Santiago de Cuba: [s.n.], 1993. (Material de estudio de la maestria).

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-30.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de educação aberta e a distância**, v. 1. ago. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 23 maio 2012.

MORAES et al. Viver é muito perigoso: a representação social do risco. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 73-102.

MORAN, J. M. **A distância e o presencial cada vez mais próximos**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>> Acesso em: 3 maio 2012.

_____. A educação à distância como opção estratégica. **Educação Humanista Inovadora**, 2011. Disponível em: <www.eca.usp.br>. Acesso em: 6 maio 2012.

_____. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

_____. **Por que a Educação a Distância avança menos do que esperado?** São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. de Sonia Fuhmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **As representações sociais**: investigação em Psicologia Social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNDIM, K.C. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF: [s.n.], 2006. p. 119-126.

NORIEGA, J. A. V. Metodos cualitativos y quantitativos y la investigación psicossocial. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. **Método qualitativo**: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004. p. 53-77.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Manual do estudante**. [s.l.]: [s.n.], 2009b.

_____. **Projeto do Curso de Pedagogia a distância.** [s.l.]: [s.n.], 2009a.

OLIVEIRA, E. da S. G et al. Dilemas e desafios da avaliação da aprendizagem na educação a distância: Indicativos para o aprimoramento do processo. **Revista electrónica de Humanidades y Cs. Sociales del Departamento de Humanidades de la U. Tecnológica Metropolitana**, UTEM, Santiago de Chile, ano 1, n. 2, dez. 2006. Disponível em <<http://www.utem.cl>>. Acesso em: 4 maio 2012.

OLIVEIRA, M. da P. dos S. A avaliação da aprendizagem em curso de graduação a distância. In: CONGRESSO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005, [s.l.]. **Anais...** [s.l.]: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 4 out. 2012.

PEREIRA et al. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: PEREIRA, A. C. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007. p. 2-23.

PINCOLINI, R. F. O. **As representações sociais dos professores sobre a avaliação dos alunos incluídos na rede pública regular de ensino em SANTA MARIA/RS.** 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br>>. Acesso em: out. 2011.

PIRES, H. F. Universidade, políticas públicas e novas tecnologias aplicadas à educação a distância. **Revista Advir**, n. 14, Rio de Janeiro, p. 22-30, 2001.

PRADO, A. E. B.; ALMEIDA, E.B. de. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S.B.V. (Org.). **Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo.** São Paulo: Avercamp, 2009. p. 64-82.

PULINO, A. R. **Introdução ao Moodle.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: <[http://portal virtual ufpb.br](http://portal.virtual.ufpb.br)>. Acesso em: 24 abr. 2012.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Tradução de João Minhoto Marques; Maria Amalia Mendes; Maria Carvalho. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RÊSES, E. da S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e cultura**, Goiânia, UFG, v. 6, n. 2, p.189-199, jul./dez., 2003.

RIOS, M. F. S. et al. Especialização em educação do campo, a distância: pioneirismo na educação campestre. In: MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNITAU. 2011, Taubaté. **Anais...** Taubaté: Unitau, 2011.

RIOS, M. F. S. Formação continuada em EaD: perspectivas e desafios. In: MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO UNITAU. 2012, Taubaté. **Anais...** Taubaté: Unitau, 2012.

_____. **Planejar as aulas é pensar na atuação dos alunos, sim!** São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2010. Disponível em: <<http://issuu.com>>. Acesso em: 18 out. 2012.

RIZZO, C. B. S.; CHAMON, E. M. Q. O. Representando o primeiro emprego: a experiência de adolescentes trabalhadores. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 103-130.

SANTOS, E. Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 315-332.

SANTOS, S. C. Modelização conceitual: utilização de software de modelagem como estratégia cognitiva para construção de conhecimento. In: CONGRESSO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2002, [s.l.]. **Anais...** [s.l.]: ABED, 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 4 out. 2012.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., 1996.

SEVERINO, A. J. B. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. T. B. et al. A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual. **Temas em Psicologia**, v.19, n.1, p. 233-242, 2011. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

SILVA, E. V. **As representações sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpe.edumatec.net>>. Acesso em: out. 2011.

SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação cooperativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011a. p. 23-36.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. 2012. Disponível em: <<http://www.saladeaulainterativa.pro.br>>. Acesso em: abr. 2013.

SILVA, R. C. Espaço cibernético e ambiente de aprendizagem: tudo que cai na rede é peixe. In: SILVA, A. C. da (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 169-176.

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

SPINK, M. J. P. O (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 7-18.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

TOMAZ, A. **Representações sociais de discentes do Curso de Pedagogia a respeito da avaliação da aprendizagem de alunos**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <portal.estacio.br>. Acesso em: out. 2011.

TRIVIÑOS, A., N. da S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia social**. 4. ed. Lisboa: Serviço de Educação; Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999a. p. 89-99.

_____. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface-Comunic., Saúde, Educ.**, v.7, n. 12, p.139-48, fev., 2003.

_____. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999b. p. 29-37.

_____. O “estar virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S.B.V. (Org.). **Educação a distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-64.

VIEIRA, M. B.; LUCIANO, N. A. Construção e reconstrução de um ambiente de aprendizagem para educação a distância. In: CONGRESSO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2005, [s.l.]. **Anais...** [s.l.]: ABED, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br >. Acesso em: 4 out. 2012.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge: University Press, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO “PROFISSIONAL DOCENTE”

Dados pessoais

1. Idade

1. 25 a 30 2. 31 a 40 3. 41 a 50
 4. mais de 50

2. Gênero

1. Feminino 2. Masculino

Dados da Formação Profissional

3. Você fez o Curso de Formação de Tutores?

1. Não
 2. Fiz nesta Universidade
 3. Fiz em outra Universidade

4. Qual a sua formação na graduação?

1. Pedagogia
 2. Outra _____

5. Você tem curso de pós-graduação lato sensu?

1. Não 2. Sim, já conclui
 3. Estou fazendo

6. Qual a área do curso?

1. Psicopedagogia
 2. Educação Infantil
 3. Tecnologias educacionais
 4. Educação do Campo
 5. Linguagem
 6. Orientação, Supervisão e/ou Gestão
 7. Docência do Ensino Superior
 8. Violência Doméstica

Você pode marcar diversas casas.

7. Você tem curso de pós-graduação strictu sensu?

1. Não 2. Sim, já conclui
 3. Estou fazendo

8. Qual o curso?

1. Mestrado em Educação
 2. Mestrado em Cultura e Sociedade

9. Você exerce a docência presencial?

1. Não exerço a docência
 2. Exerço na Educação Infantil
 3. Exerço no Ensino Fundamental
 4. Exerço no Ensino Médio
 5. Exerço no Ensino Superior

Você pode marcar diversas casas (4 no máximo).

10. Se exerce, qual o maior tempo?

1. até 5 anos 2. de 6 a 10 anos
 3. de 11 a 15 4. acima de 15 anos

11. Exerce outra função fora da docência?

1. Não 2. Sim

Dados da atuação na IES onde atua na Tutoria

12. Você exerce outra função além da tutoria na IES?

1. Professor em curso presencial
 2. Técnico na IES
 3. Membro da equipe multidisciplinar no Núcleo de Educação a Distância
 4. Nenhuma outra função

Você pode marcar diversas casas.

13. Há quantos semestres você atua como tutor a distância no Curso nesta IES?

1. 1 2. 2
 3. 3 4. 4
 5. 5 6. acima de 5

14. Há quantos semestres está na tutoria na turma atual?

1. 1 2. 2 3. 3 4. 4 5. 5

15. Quantos alunos ativos tem atualmente no AVA?

1. até 25 alunos 2. de 26 a 30
 3. acima de 30

16. Quantos polos atende atualmente?

1. 1 2. 2 3. 3

APÊNDICE B - GUIA DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

PERGUNTAS

1. Conte-me como foi seu envolvimento com a educação a distância.
2. Como você vê a Educação a distância?
3. Como você vê a avaliação na EaD?
4. Fale-me um pouco da avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
5. Como você descreve o papel dos sujeitos envolvidos na avaliação da aprendizagem no AVA?
6. Ao seu ver, existem dificuldades para estudantes e tutores na avaliação no AVA? Fala-me a respeito.
7. Como você vê as atividades e enunciados no AVA?
8. Quais os pontos positivos e negativos da avaliação da aprendizagem virtual?

**APÊNDICE C – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO
AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Taubaté, 27 de outubro de 2011.

Prezado Senhor,

Somos presente a V.Sa. para solicitar permissão para a realização de pesquisa pela aluna Maria de Fátima Serra Rios, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o período 2011/2012, com a temática “Representação social da avaliação virtual de tutores”. O estudo será realizado com tutores de um Curso de Pedagogia, graduação a distância de uma universidade pública no Nordeste, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Roberto Furlan.

A pesquisa constará de aplicação de questionário, realização de entrevista semidirigida com tutores do Curso de Pedagogia, a distância; e pesquisa documental no AVA do Curso.

Certos de que poderemos contar com a contribuição científica desse Comitê, colocamo-nos á disposição para maiores esclarecimentos pelo celular 8143-5990 (pesquisadora).

No aguardo do parecer desse Comitê e conseqüente aprovação, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Maria de Fátima Serra Rios

Ilmo Sr. _____
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Unitau
NESTA.

APÊNDICE D – CARTA PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À INSTITUIÇÃO CAMPO DA PESQUISA

Prezado Senhor,

Somos presente a V.Sa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Maria de Fátima Serra Rios, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o ano 2011/2012/2013, intitulado “Representação social da avaliação virtual de tutores”.

A pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Roberto Furlan, constará de aplicação de questionário, realização de entrevista semidirigida com tutores do curso de Pedagogia, e pesquisa documental no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso.

Destacamos que o projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sendo aprovado sob o Protocolo CEP/Unitau Nº 533/11, em anexo.

Certos de que poderemos contar com a sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos pessoalmente na instituição ou pelo celular 8143-5990 (pesquisadora), inclusive em ligações a cobrar.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Maria de Fátima Serra Rios
Pesquisadora

AUTORIZAÇÃO EM: ____/____/____

Coordenador UAB da IPES

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Representação social da avaliação virtual de tutores

Pesquisador Responsável: Maria de Fátima Serra Rios

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): 8143-5990

O objetivo dessa pesquisa é investigar as representações sociais de tutores em curso de graduação a distância sobre a avaliação da aprendizagem virtual. Os sujeitos são convidados a participar da pesquisa, tendo a liberdade para recusar-se ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Não há nenhum risco, prejuízo, desconforto que possam ser provocados aos sujeitos da pesquisa.

Oferecemos a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, e, sobretudo garantimos o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

A coleta de dados será realizada a partir das técnicas da entrevista semidirigida, questionário e da pesquisa documental no Ambiente virtual de aprendizagem (AVA), após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UnitaU, autorização da IPES e concordância dos sujeitos neste Termo.

O resultado do trabalho poderá contribuir para o aprofundamento do estudo da Teoria das representações sociais sobre objeto na área da educação e com o processo de formação de profissionais no âmbito da educação a distância, a partir de subsídios para a formação continuada de tutores voltadas para o processo educativo/avaliativo em ambiente virtual

Maria de Fátima Serra Rios
Pesquisadora

APÊNDICE F - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO VIRTUAL DE TUTORES**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Maria de Fátima Serra Rios sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Local e data, ____/____/____.

Assinatura do sujeito ou responsável:

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PRPPG-Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel: (12) 3625 4143 – 3635 1233 Fax: (12) 3632 2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 511/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 533/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Representação social da avaliação virtual de tutores*

Pesquisador(a) Responsável: Maria de Fátima Serra Rios

Pesquisador(es) Aluno(s): Maria de Fátima Serra Rios

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **11/11/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 11 de novembro de 2011

Prof. Robison Baroni
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté