



Sumário

| | |
|--|-------|
| Uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento avaliativo para a reforma do ensino médio e como política de acesso ao ensino superior | 8 - |
| Avaliação na Educação a Distância: Uma Revisão de Literatura..... | 23 - |
| Limites e Possibilidades da Educação a distância (EaD) em CUBA..... | 38 - |
| Avaliação: Uma Investigação de Atividade de Matemática Orientada com Uso de Tecnologia para Aprendizagem..... | 52 - |
| <i>O portfólio nno Processo Avaliativo</i> | 66 - |
| Avaliação Formativa no Ensino da Geografia a Distância na Universidade Metropolitana de Santos: o exemplo da disciplina “Seminários Temáticos” | 74 - |
| Mudança Conceitual no Processo Avaliativo da Formação de Professores de FÍSICA no EaD | 87 - |
| Os Desafios da Avaliação on-line no Processo de Ensino e de Aprendizagem.... | 98 - |
| História da Educação a Distância no Brasil:..... | 111 - |
| Da Origem ao Contexto Atual da Educação <i>ON-LINE</i> | 111 - |
| A Educação a Distância Enquanto Uma Viabilidade Para a Democratização do Acesso ao Ensino Superior no Brasil..... | 127 - |
| A Experiência das Ações Afirmativas no ISEPAM: O Caso do Curso de Pedagogia Pela Perspectiva de Cotistas Negros | 142 - |
| Avaliação em Filosofia na modalidade EAD: caminhos para um processo emancipatório | 158 - |
| Contribuições de Pesquisas Concernentes à Ambiência em Educação a Distância com Uso de Recursos Tecnológicos..... | 174 - |
| Caminhos da Avaliação no Ambiente Virtual: Um Estudo dos Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Unimes | 189 - |





| | |
|---|-------|
| Construção Coletiva de Instrumento de Avaliação em EaD | 203 - |
| Atividade Dissertativa Interdisciplinar no Curso de Pedagogia: O que Revela o Relatório do MOODLE | 214 - |
| Sistema de Avaliação em Salas de Seminários Temáticos: LICENCIATURA em História, Unimes EaD | 227 - |
| Mapas Conceituais na Avaliação Formativa: Possibilidades Para Aplicação na Educação | 241 - |
| Uma Reflexão Sobre o Uso do Fórum Como Forma de Avaliação da Construção do Conhecimento em EaD. | 255 - |
| Ensino de História e Novas Tecnologias: a educação <i>on-line</i> e as possibilidades da história para a vida prática | 269 - |
| Criatividade e Avaliação - Uma Conversa Entre Ostrower e Flusser. | 278 - |
| O Lugar e a Relevância da Pesquisa no Curso Licenciatura em Pedagogia Por Meio da Disciplina Geografia na Educação I da UNIRIO/CEDERJ no Sistema Semipresencial - | 286 - |
| Ensino Remoto - O Real e o Possível Nas Propostas Para o Atendimento à Distância da Rede Pública de Ensino nos Municípios de Praia Grande e Santos | 301 - |
| <i>Academic</i> : Método Otimizado de Escrita Acadêmica | 312 - |
| As Metodologias Ativas no Processo de Ensino e de Aprendizagem da Matemática ... | 325 - |
| CrITÉrios e Instrumentos de Avaliação: Construção da Aprendizagem <i>On-Line</i> ... | 336 - |
| Análise Quantitativa da Participação Discente em Fórum Não Avaliativo e Fórum Avaliativo em Educação a Distância | 346 - |
| As competências exigidas nas avaliações do EaD da UNIMES..... | 358 - |





Uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento avaliativo para a reforma do ensino médio e como política de acesso ao ensino superior

Carlos Vieira Borba

Cesar Mangolim

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel desempenhado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a criação e mensuração de um padrão de qualidade dos estudantes do ensino básico, que orientaria também as formas de ingresso no ensino superior. Esse modelo de avaliação baseava-se numa proposta construtivista, levando em consideração a interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento com a realidade do estudante. Utilizaremos em nossa análise a produção bibliográfica sobre o tema, a análise de documentos do MEC, INEP e ENEM. Como referencial teórico, recorreremos à crítica sociológica da educação de Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Avaliação. Políticas Públicas





1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria 438 de 1998 como instrumento de avaliação e diagnóstico do ensino médio. Através do ENEM busca-se propor iniciativas voltadas para a reforma do ensino médio no sentido de estreitar o conhecimento científico ao cotidiano e realidade dos alunos. Nesse sentido, a prova do ENEM, caracteriza-se por trabalhar conteúdos e questões de forma contextualizada e interdisciplinar, contrastando com a abordagem avaliativa tradicional dos vestibulares.

No entanto, em 2009, o ENEM sofreu mudanças significativas, entre as quais, destaca-se a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que serviu como meio de seleção em massa para vagas no ensino superior através das notas obtidas nesse exame. Com efeito, a partir de 2013, o ENEM passou a substituir o vestibular, tornando-se o principal sistema de avaliação para o ingresso no ensino superior público e para financiamento estudantil nas universidades privadas e é, atualmente, juntamente com o sistema de avaliação da China, um dos maiores testes do mundo quanto ao número de candidatos, tendo registrado no ano 2017, 6.763.122 inscrições (INEP).

Pela amplitude e importância que ganhou o ENEM, seja pela criação de políticas públicas voltadas para a reforma do ensino médio, seja como política de ingresso ao ensino superior, justifica-se o desenvolvimento de pesquisa sobre esse sistema de avaliação. Além disso, há uma escassez de estudos que buscam investigar se de fato esse modelo de avaliação consegue abarcar as diferenças culturais, sociais e econômicas dos alunos que fazem o exame.

Nesse sentido, a preocupação que move esta pesquisa é analisar se o ENEM, enquanto sistema de avaliação que se propõe estar mais conectado às experiências dos alunos, em especial daqueles que frequentam a escola pública e fazem parte das classes populares, possibilita que estes últimos sejam tão bem-sucedidos na





avaliação como os alunos das escolas particulares. Em outras palavras, o método de avaliação do ENEM consegue subverter, como demonstrou Bourdieu (2008), a tendência de que avaliação seja o reflexo da cultura dominante de seu tempo?

Diante desta problemática, nosso objetivo é refletir as potencialidades, contradições e problemas no sistema de avaliação do ENEM, observando a relação entre a origem social dos alunos e suas experiências educacionais, com o desempenho neste exame. O procedimento metodológico adotado compreende a pesquisa bibliográfica Lima Júnior (2015), Oliveira (2016), Travitzki (2017), Souza (2017) e documental. Consiste na revisão e análise da literatura acadêmica sobre o tema e na análise de dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que trazem informações sobre as condições socioeconômicas dos inscritos no exame, assim como o relatório de desempenho pedagógico.

Utilizaremos como referencial teórico a sociologia da educação de Pierre Bourdieu (2008). Para Bourdieu (2008), um bom desempenho escolar está relacionado ao capital cultural que carrega o indivíduo oriundo de sua condição social. Esse capital cultural não se constitui necessariamente do dinheiro e da renda familiar, mas da rotina e das práticas regulares das famílias mais preocupadas em investir na educação de seus filhos. Assim, o que explica o fracasso dos alunos das classes populares é não apenas a escassez de recursos econômicos, mas a falta de oportunidades de adquirir capital cultural.

No entendimento de Bourdieu (2008), as relações entre experiência educacional e a origem social dos alunos é determinante para o sucesso nos processos avaliativos na educação, que selecionam a partir da lógica da meritocracia, como é o caso do ENEM.

Iniciaremos com a contextualização do ENEM ao longo de seus 21 anos, discutindo sua proposta inicial, seus desdobramentos e mutações. Na segunda parte, faremos uma análise se a contextualização e interdisciplinaridade que orientam a





forma de avaliação do ENEM permitem superar as desigualdades sociais, culturais e econômicas que estão presentes na educação, observando os perfis dos alunos e seu desempenho no ENEM. Na terceira parte, discutiremos a avaliação proposta pelo ENEM como política pública de acesso ao ensino superior.

2 ANÁLISE SOBRE O SISTEMA ENEM COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO E COMO POLÍTICA PÚBLICA

2.1 ENEM 1998-2019: de sistema de avaliação do ensino básico à política pública de acesso universal ao ensino superior

O ENEM foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para ser aplicado anualmente com o “objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 5) e dimensionar e localizar os obstáculos no processo educacional da formação de jovens e sua inclusão no processo de produção da sociedade, o que implica dizer que “os resultados de desempenho objetivos necessariamente se apresentam no cenário das diferenças socioeconômicas que ainda marcam a sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 6)

No projeto da criação do ENEM, a proposta de tornar-se um parâmetro de avaliação individual, atentando-se às diferenças socioeconômicas, articulava-se, e era a base de outro objetivo, qual seja, de criar políticas públicas a partir das informações dos participantes e os resultados de seus desempenhos neste exame, que serviriam tanto para reformar o currículo do ensino básico, quanto para política de acesso ao ensino superior.





O INEP e o MEC acreditavam que os resultados do ENEM permitiram uma melhor compreensão da realidade e dos principais desafios a serem enfrentados pela “política educacional brasileira”, sintetizadas em três eixos:

O primeiro, a superação dos entraves macroestruturais que prejudicam o acesso do jovem à formação sob condições ideais, por meio de medidas de adequação da realização do ensino às condições objetivas que caracterizam a dinâmica do jovem que precisa trabalhar e tem menor acesso aos recursos.

O segundo, a intervenção para o aperfeiçoamento dos modelos de ensino e preparo para a vida profissional, igualmente nas escolas públicas e privadas [...].

Finalmente, o terceiro eixo é o alargamento do gargalo imposto pelas condições do sistema de ensino superior e do mercado profissional de trabalho” (BRASIL, 2002, p. 7).

Para atingir este objetivo, o MEC garantiu, no ano de 2001, a gratuidade da inscrição no exame aos concluintes do ensino médio, além de egressos que se declararam impossibilitados de pagar a inscrição. Em 2003, criou um perfil mais detalhado das condições socioeconômicas dos inscritos na prova. No ano seguinte, criou-se o ProUni, que começou a usar a nota do Enem “para concessão de bolsas parciais ou integrais aos participantes” (INEP, 2019, s/p). O número de alunos que se inscrevia no exame com o objetivo de ingressar no ensino superior cresceu e, em 2005, representava 67% dos participantes.

Apesar das políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior, a primeira fase do ENEM, que compreende sua criação, em 1998, até sua reformulação, em 2009, “funcionava principalmente como um instrumento de avaliação e diagnóstico da educação básica” (LIMAR JUNIOR, Paulo, 2015, p. 2). O exame tinha uma redação e 63 questões organizadas em cinco competências fundamentais.

A segunda fase compreende a criação do Novo ENEM, em 2009, quando este sistema avaliativo sofreu mudanças significativas, que deram a forma ao que ele é atualmente. A primeira é que o exame passou a ter 180 questões objetivas, 45 para





cada área do conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, linguagens código, matemática) e uma redação. A segunda alteração:

[...] diz respeito ao modelo matemático que produz a nota dos alunos. O modelo anterior, baseado na Teoria Clássica de Testes (TCT), dava a mesma importância para todas as questões (como se todas tivessem o mesmo grau de dificuldade). O modelo adotado desde 2009, baseado na Teoria da Reposta ao Item (TRI), avalia a dificuldade de cada item e leva essas informações para a publicação da nota (LIMA JÚNIOR, 2015, p. 3).

Por fim, a última mudança foi a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que, de acordo com o site do governo “é um sistema informatizado do MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM” (SISU, 2019, s/p) de acordo com o seu desempenho. Com a mudança de formato, o ENEM tornou-se um sistema geral de avaliação que assumiu diferentes finalidades:

[...] constitui um padrão nacional para a admissão de estudantes às universidades, levanta informações sobre a própria organização e qualidade de educação básica, permite o acesso ao ProUni e é obrigatório para utilização do Fundo ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Nessa perspectiva, o ENEM representa uma política governamental avaliativa que associa o rendimento dos alunos à uma suposta ideia de qualidade (MORAES, 2018, p. 4-5)

Devemos nos perguntar como uma avaliação pode mensurar a qualidade do ensino básico e propor reformas curriculares, selecionar e classificar alunos para o ensino superior, ser um pré-requisito para políticas de financiamento estudantil e garantir a autonomia das instituições em usar ou não as notas deste exame para vagas no ensino superior?

A resposta está no modelo de avaliação do ENEM, que se propôs a romper com vestibular, considerado como uma prova conteudista e dissociada da realidade





de grande parte dos estudantes, formulando uma avaliação que buscava conectar o conhecimento científico ensinado na escola com a realidade dos alunos.

Acreditava-se, portanto, que esta avaliação abrangia não apenas o conhecimento escolar, dado que também incorporava a experiência dos estudantes, respeitando suas diferenças culturais, sociais e econômicas. Os pilares que norteiam a avaliação do ENEM são a interdisciplinaridade e contextualização.

2.2 ENEM: um novo modelo de avaliação e educação?

Desde sua fase inicial de implantação, o ENEM estruturou-se “em torno de situações-problemas, com características interdisciplinares e de contextualização, o mais próximo possível de situações do cotidiano” (BRASIL, 2002b, p. 22).

A interdisciplinaridade pressupõe a relação recíproca de conhecimento de uma ou mais disciplinas de uma mesma área do conhecimento, ou entre áreas diferentes do conhecimento, para compreender um assunto, solucionar um problema ou responder uma questão avaliativa. A interdisciplinaridade tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento, possibilitando uma compreensão geral e unificada dos conteúdos separados por disciplinas.

Deste ponto de vista, a interdisciplinaridade implica também o exercício de contextualização, ou seja, a conexão entre a educação escolar e a realidade do indivíduo, o que pressupõe a formação de sujeitos capazes de, além de compreender o conhecimento científico, atuar socialmente e enfrentar os problemas, sejam eles de natureza individual ou social.

Para atingir esse objetivo, o exame estruturou-se em matrizes curriculares que indicavam as competências que o aluno deveria saber para ingressar na universidade, estabelecendo um padrão de qualidade pela qual o ensino básico deveria se organizar e orientar a preparação para o ingresso no ensino superior.





Essas competências necessárias aos estudos são divididas em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, a saber: 1) domínio das linguagens; 2) compreensão dos fenômenos naturais, processos históricos e geográficos, produção tecnológica e das manifestações artísticas; 3) enfrentamento de situações-problemas; 4) construção de argumentação; 5) elaboração de propostas “de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos considerando a diversidade sociocultural” (BRASIL, 2009, p.1).

Dessa forma, o sistema de avaliação proposta pelo ENEM centrou-se na avaliação de desempenho por competências vinculado “a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana. Ele é constituído de uma prova única e abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil” (BRASIL, 2002, p. 7).

Cabe agora refletir se a abordagem construtivista do ENEM permitiu reduzir o abismo social entre os alunos das escolas públicas e privadas, possibilitando maior igualdade de oportunidades de ingresso no ensino superior?

Ainda que busquemos na literatura definições bastante amplas sobre a avaliação, parece ficar bem claro que o ENEM não cumpre a tarefa declarada de servir de instrumento de avaliação do ensino médio e parâmetro para políticas públicas na educação que permitem a correção ou o aprimoramento de determinados desvios.

Na prática, as mudanças planejadas para um “novo” ensino médio apenas reforçam características já presentes, ou seja, o ensino médio, assim como toda a educação básica, não abandona a função fundamental de redistribuir a população na divisão social do trabalho, reproduzindo as relações sociais. Isso ocorre, como regra, mantendo os estratos e classes sociais nas mesmas condições, ou seja, direcionando de acordo com suas condições de classe contingentes da população aos postos de trabalho compatíveis. Apesar dos discursos e boas intenções, nada indica que a escola capitalista tenha condições de cumprir nada para além do que permite sua conexão direta com a reprodução do sistema, como observaram Baudelot e Establet





(1971). Isso se reflete nas escolas, nos conteúdos e, conseqüentemente, nas possibilidades abertas para faixas da população de estudantes que estão em diferentes processos de escolarização, determinados pelas condições econômicas e pelos lugares sociais ocupados por suas famílias.

A constatação acima é base para que possamos sustentar a tese de que o ENEM não avalia coisa alguma, mas é um instrumento poderoso que mascara essa distribuição social, que ocorre como regra.

É necessário insistir na “regra”, porque há, sem dúvida, exceções, ou seja, um diminuto contingente de filhos de famílias empobrecidas que acessam lugares no ensino superior destinados historicamente à reprodução dos setores médios e vice-versa. A exceção cumpre, sem dúvida, uma função primordial: faz parecer possível aquilo que não é, reforçando a ideologia do mérito pessoal e a exacerbação do individualismo. Ocorre aqui aquilo que Pierre Bourdieu (1982) chamou de eliminação prorrogada e seus efeitos ideológicos, ou seja, o acesso a trajetórias escolares mais longas, que vão até o ensino superior, apenas prorroga no tempo a exclusão que as camadas populares experimentavam ainda na escola primária há algumas décadas:

[...] reduzindo a parte da auto-eliminação ao fim dos estudos primários em proveito da eliminação prorrogada ou da eliminação só pelo exame, o sistema de ensino não faz mais do que preencher melhor sua função conservadora, se é verdadeiro que, para dela desempenhar-se, ele deve mascarar oportunidades de acesso em oportunidades de êxito: os que invocam o ‘interesse da sociedade’ para deplorar o desperdício econômico que representa o ‘resíduo escolar’ deixam contraditoriamente de levar em conta aquilo de que este desperdício é o preço, a saber, o proveito que a ordem social encontra em dissimular, prorrogando-a no tempo, a eliminação das classes populares. (BOURDIEU, 1982, p.168)

Não havendo, portanto, relação direta e efetiva entre políticas na área da educação voltadas para o ensino médio que tenham como referência os resultados do ENEM, podemos considerar que, no conjunto, o exame acabou se restringindo à regulação do acesso às vagas do ensino superior, o que nos leva ao ponto seguinte.





2.3 O ENEM e o acesso ao ensino superior

No Brasil, historicamente, a demanda pelo ensino superior aumentou a partir da década de 1950, decorrente de dois fatores principais: a quebra dos canais tradicionais de manutenção da pequena burguesia (como a pequena e média empresa familiar, o acesso aos postos de trabalho na estrutura do Estado etc.) e a intensificação do processo de industrialização, com a entrada das corporações multinacionais. O diploma passou a ser critério para o acesso aos corpos técnicos da burocracia de Estado e das empresas privadas. Estes elementos fizeram com que partisse dos setores médios, e não das duas classes fundamentais da formação capitalista brasileira, a burguesia e o proletariado, a pressão pelo acesso ao ensino superior, que vai se resolver com o início da expansão privada do setor, a partir da Reforma Universitária, de 1968, já durante a ditadura militar. Tal expansão visava, principalmente, a solução da crise que envolvia o movimento estudantil e a ditadura: contemplou os interesses das camadas médias em conjunto, evitando sua passagem para o campo da oposição. Com flutuações, o ensino superior continuará se expandindo nas décadas seguintes, com constante elevação da participação do setor privado. As universidades públicas ampliam também a oferta de vagas e cursos nessas décadas, mas nada comparável ao setor privado e à ação de um empresariado da educação que toma corpo nesse período. Somente a partir de 2003 e até 2014, com o início do ciclo de governos do Partido dos Trabalhadores, verifica-se uma expansão do setor público, particularmente das universidades federais.

O surgimento de um empresariado voltado à educação traz para o âmbito do ensino superior as mesmas expectativas, estratégias e contradições presentes na reprodução do capital em geral. Ao lado disso, há maior acesso à escolarização formal, que leva progressivamente um maior contingente da população à conclusão do ensino médio e, conseqüentemente, à pressão pelo acesso ao ensino superior.





Desta vez, não são somente os filhos das camadas médias mais abastadas, mas também os de estratos mais empobrecidos que passam a ter no diploma do ensino superior uma promessa de melhoria das condições de vida. A conjugação da expansão privada e do maior acesso ao ensino médio faz com que a valorização do diploma do ensino superior passe a povoar o imaginário popular, gerando, entre outras, a associação direta entre faculdade e “mercado” de trabalho (o que deixa o problema do conhecimento um tanto quanto de lado) e a sobrecertificação, ou seja, um grande número de trabalhadores diplomados e a elevação, por parte das empresas, dos requisitos para o acesso a vagas que antes eram compatíveis com a educação básica.

O fato é que não há relação direta entre as vagas de trabalho disponíveis e a quantidade de diplomados que são postos todos os anos na busca por empregos. Os excedentes podem ser absorvidos, portanto, pela elevação dos requisitos mínimos de contratação. Isso gera diversas consequências na procura pelo ensino superior: os que estão empregados e não possuem o diploma se veem ameaçados pela entrada dos diplomados e procuram, por sua vez, a diplomação – efeito que tem levado aos bancos das faculdades um número crescente de pessoas com idade diferente do padrão para os que seguem direto do ensino secundário ao superior; a entrada no trabalho, ou o primeiro emprego, passa a ser condicionada pelo curso superior, de forma que os estudantes no ensino secundário sofrem, constantemente, com as agruras que envolvem a tomada de decisão, em tenra idade, de uma carreira profissional que passa pelo ensino superior necessariamente.

Ora, nessas condições, como fica a parcela da pequena burguesia (que chamamos, de maneira imprópria, mas para melhor compreensão, de camada média abastada) que passou a ter na certificação superior o elemento distintivo que lhe garante a manutenção nas mesmas condições sociais?

Como afirmamos no item anterior, sem buscar nas exceções explicação à regra, podemos constatar uma ligação profunda entre a trajetória do ensino





secundário e as opções que se abrem para o acesso ao ensino superior. A massa dos estudantes de origem mais empobrecida passa a encarar o vestibular como o obstáculo a ser ultrapassado. Mas, na verdade, o exame somente distribui as vagas de acordo com a origem dos candidatos, reservando para os setores médios mais abastados as melhores instituições e os cursos mais valorizados no mercado de trabalho. Luiz Antonio Cunha (1989, p. 83) identificava, já no início da década de 1960, a distribuição desigual dos estudantes oriundos de diferentes trajetórias no ensino secundário no Brasil.

A elitização de um setor do ensino superior brasileiro e a massificação de outro (o setor privado, majoritariamente, mas também alguns cursos de universidades públicas mais recentemente) podem corresponder às necessidades de manutenção dos setores médios, no primeiro caso, e da eliminação prorrogada, no segundo. Não é somente pelo exame que se garante a reprodução: a “reserva” de vagas que atende prioritariamente aos filhos dos setores médios; ocorre também em torno de alguns cursos por sua organização, por exemplo, que priorizam aulas no período matutino ou integral, impossibilitando o acesso de jovens trabalhadores e, portanto, os filhos dos trabalhadores assalariados mais empobrecidos e membros da baixa classe média. A maioria desses estudantes acaba por procurar nas faculdades privadas alternativas mais viáveis e em cursos concentradores (como, por exemplo, administração, pedagogia, letras, direito e comunicação social), ou seja, cuja abertura de vagas corresponde mais aos baixos custos necessários para sua oferta e aos altos lucros que o “negócio” da educação gera, do que a uma efetiva demanda por parte dos estudantes por esses cursos, especificamente.

Como o ENEM participa desse processo? Recorrendo mais uma vez a Bourdieu:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é





eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um 'dom' que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros.(BOURDIE, 1982, p.171)

A aparente igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior mascara a manutenção, ainda que em um grau mais elevado de escolarização, das desigualdades sociais. Podemos dizer que temos um sistema dual no ensino superior brasileiro: aquele dos cursos e setores tradicionalmente ocupados pela classe média mais abastada, baseado principalmente nas universidades públicas; e o outro, baseado na ampla disseminação de faculdades privadas, responsável pela absorção da grande maioria dos candidatos ao ensino superior, voltado para a formação profissional de caráter cada vez mais imediato e cujos estudantes estão destinados a ocupar os postos mais baixos dentro dos corpos empresariais que, simultaneamente, aumentam as exigências de certificação acadêmica para a seleção de seus funcionários. O sistema de ensino prossegue, apesar da festejada democratização do acesso, a distinguir as classes e a relegar as camadas populares a posições sociais inferiores, ainda que dentro da esfera universitária. A sua função ideológica fundamental está baseada no mérito pessoal, ao procurar convencer a todos os setores que existiria igualdade de condições no acesso ao ensino superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de avaliação do ENEM apresenta progressos em relação ao vestibular. As questões, como vimos, pautam-se pela interdisciplinaridade e contextualidade, colocando situações problemas que fazem parte do universo dos estudantes. Supostamente, esta prova exigira competências e conhecimentos ensinados durante a formação do estudante. No entanto, apesar das mudanças curriculares na educação básica implantadas pelo ENEM, e do esforço em elaborar





uma prova que permita avaliar realidades sociais tão discrepantes que compõe o ambiente escolar e a educação, o ENEM não possibilitou aos estudantes de escolas públicas a alcançarem um desempenho equivalente ou próximo ao dos alunos das escolas particulares.

Os resultados do ENEM revelam um aprofundamento das diferenças entre alunos de escolas públicas e privadas. Segundo o Ocimar Alavarse, no ano de 2016, “Das cem escolas com maiores notas, só três são públicas, todas elas da rede federal, o que evidencia a diferença existente entre o ensino público e o particular: nove em cada dez escolas públicas ficaram abaixo da média nacional” .

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enem: documento básico. Brasília, 2002b.

BRASIL. Matriz de referência do ENEM 2009. Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI (org.). Escritos de educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 145-183

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1989.

INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acessado dia 30/10/2019

LIMA JÚNIOR, Paulo. **Crítica sociológica do Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise bourdiana**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015.





OLIVEIRA, Thiago Soares de. O ENEM: breve considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional. In: **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2016, p. 278-288.

SISU. Disponível em <https://sisu.mec.gov.br/#/> Acessado dia 30/10/2019

SOUZA, Telma Lima de. Enem/Sisu: **Política de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior?** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá. 2017.

TRAVITZKI, Rodrigo. Avaliação de Qualidade do Enem 2009 e 2011 com técnicas psicométricas. In: **Revista Estudos Avaliativos Educacionais**. São Paulo, v. 28, n. 67, 2017, p. 256-288.





Avaliação na Educação a Distância: Uma Revisão de Literatura

Silvana Leodoro

Lacy Sartori

RESUMO

Com esta comunicação buscamos apresentar uma revisão da literatura sobre o tema da avaliação na Educação a Distância (EaD) com o objetivo de apontar como esse conceito ou prática tem sido pensado e proposto pelos profissionais e teóricos da educação. Para isso, foi escolhida a metodologia de revisão de literatura do tipo narrativa, a partir dos resultados obtidos na busca do termo avaliação nos anais do 23º Congresso Internacional Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de Educação a Distância (CIAED), realizado em 2017. Como resultados, observamos que as publicações exploraram o tema da avaliação como um processo de aprendizagem que se efetiva na relação de proximidade com os discentes, com o uso de novas tecnologias e com estratégias criativas de docentes e tutores.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino a Distância. Revisão Narrativa. ABED.





1 INTRODUÇÃO

O tema desta comunicação é avaliação na modalidade da Educação a Distância (EaD). A EaD, segundo dados do Censo Nacional da Educação Superior, como divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já oferece mais vagas no Ensino Superior do que na modalidade presencial, embora esta última ainda tenha um número maior de alunos matriculados (CENSO NACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018). Segundo a matéria publicada na Revista Nova Escola (CECÍLIO, 2019, *on-line.*), os dados, de 2017, destacam que estavam disponíveis 13,5 milhões de vagas no ensino superior e 7,1 milhões na modalidade EaD.

Mesmo com esse número grande de vagas disponíveis, o número de matrículas no ensino presencial foi maior (6,4 milhões) do que na modalidade a distância (2 milhões). O autor afirma que o maior número de vagas na modalidade a distância ainda é no setor privado. Dadas as singularidades e especificidades dessa modalidade e, em face de sua expansão, interessa-nos investigar como a prática ou conceito de avaliação tem sido pensado e proposto pelos profissionais e teóricos que atuam no campo da educação. Portanto, nosso objetivo é apresentar uma revisão da literatura das publicações científicas que apresentam o termo avaliação indicado nos anais do 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED) Metodologias Ativas e Tecnologias Aplicadas a Educação, realizado entre os dias 17 e 21 de setembro de 2017, em Foz do Iguaçu – Paraná – Brasil. A escolha por esse evento se justifica por ser o maior congresso na área de Ensino a Distância e organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019).





2 METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

No plano metodológico, utilizaremos a revisão de literatura que consiste em estabelecer previamente uma questão que norteará a investigação e análise em um campo de conhecimento (UNESP, 2015). Mais especificamente, utilizaremos a revisão de literatura do tipo narrativa que possibilita “estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área do conhecimento” (VOSGERAU; ROMANOWSKY, 2014, p. 170), mas sem a pretensão de fornecer um estado da arte sobre o tema da avaliação.

Após a definição do problema e do objetivo desta pesquisa, a revisão de narrativa teve início a escolha dos anais do 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED) no site da ABED como local/fonte da pesquisa dada sua importância no cenário atual da EaD no país e dos seus esforços e interesses em referenciar a produção teórica sobre essa modalidade de ensino. O passo seguinte consistiu em uma análise quantitativa dos resultados encontrados.

A partir dessa análise, estabelecemos como critério de inclusão os resultados que apontaram artigos científicos e procedemos à revisão da literatura narrativa estabelecendo as informações-chave de cada artigo a fim organizar e sumarizar (UNESP, 2015) as informações. Por fim, apresentamos os resultados buscando sintetizar o conhecimento produzido pela revisão narrativa.

O referencial teórico utilizado na pesquisa está relacionado ao processo metodológico da revisão de literatura narrativa. Ao apresentarmos os procedimentos metodológicos destacamos as “tendências das abordagens das práticas educativas” (Vosgerau; Romanowsky, 2014, p. 168). Sobre o conceito de avaliação recorreremos a Luckesi (2010, p. 33) que afirma ser a avaliação “(...) um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” e que





está relacionada tanto aos objetivos quanto aos resultados do processo de ensinar-aprender.

Segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o processo de avaliação é dialético ao envolver os conhecimentos prévios dos alunos, ressignificando-os. Conforme afirma Gasparin (2011), o processo de avaliação “(...) vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.” (GASPARIN, 2011, p. 1978). As demais referências teóricas são aquelas provenientes do próprio levantamento bibliográfico com suas inúmeras abordagens e visões pedagógicas e metodológicas sobre a avaliação e sobre a própria EaD.

No próximo tópico, apresentamos, de forma breve, o 23º. CIAED e sua importância no cenário da EaD no Brasil. Logo depois, descrevemos o papel da avaliação na prática pedagógica. Em seguida, expomos um recorte analítico dos dados. Na sequência, apresentamos a revisão narrativa dos artigos científicos publicados em 2017, contemplando suas informações-chave. Por fim, destacamos a revisão narrativa dentro do campo da avaliação em EaD.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A ABED foi fundada em 1995 com o objetivo de estimular projetos de educação a distância, apoiar a produção do conhecimento no país por meio de vários tipos de mídias e fomentar iniciativas e experimentos na EaD. Desde o ano de sua fundação, a ABED promove o CIAED. Em sua vigésima terceira edição, o CIAED propôs como tema as “metodologias ativas e tecnologias aplicadas à educação” com o objetivo de reunir relatos de experiências e pesquisas sobre ações educacionais, em situações de aprendizagem totalmente a distância (virtuais) ou híbridas, isto é, que agregam tanto o ensino a distância quanto o presencial.





Segundo as informações disponíveis no site da ABED, as metodologias ativas são apresentadas como aquelas que promovem as capacidades de autodidata do aluno. Em outras palavras, que o aluno seja capaz de buscar o seu conhecimento a partir das atividades (como a aprendizagem baseada em problemas, os projetos e as pesquisas) e não fique passivo esperando o conteúdo. Para isso, são sugeridas as atividades como jogos, simuladores, estudos híbridos (ou *blended learning* ou *b-learning*), *Learning Analytics* (uso de dados da aprendizagem para avaliar o desempenho educacional do aluno), realidade aumentada (sobreposição de imagens digitais ao mundo real) e tecnologias de realidade virtual (XANTHOPOYLOS, 2017, *on-line*).

As metodologias de autoaprendizado agregam teorias pedagógicas baseadas no protagonismo do aluno. Acionando recursos tecnológicos de forma a romper com o paradigma tradicional centrado na figura do professor como único detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, parte-se da ideia de que o aluno tem conhecimentos prévios que podem, de algum modo, enriquecer a situação de aprendizagem. No contexto da EaD no Brasil, compreendemos que a ABED é a principal entidade de caráter científico voltada à promoção e aprimoramento dessa modalidade e que o CIAED, por sua vez, é o evento mais importante da área em presença de pesquisadores, profissionais e fornecedores de materiais educacionais.

Como vimos, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância aumentou no Brasil. Não foram poucas as controvérsias e críticas ao longo dos anos, pondo em dúvida a qualidade da modalidade como um todo, ainda que ela não seja novidade no cenário da educação, dado que o primeiro registro de anúncio de oferta de curso a distância data de 1904 e teria ocorrido em jornais que circulavam no Rio de Janeiro. Duas décadas depois, inclusive, programas educativos eram veiculados por meio do rádio (ALVES, 2007).

A curva de crescimento da EaD no Brasil, apontada no censo do INEP, está fortemente relacionada à própria história do acesso à internet. Some-se a isso, as





dimensões continentais de nosso país, as inúmeras demandas por formação superior de jovens e adultos que residem em áreas que não possuem instituições físicas que ofereçam essa formação, a flexibilização dos marcos regulatórios que regem a oferta dessa modalidade pelas instituições e, por fim, a concorrência do mercado educacional que derrubou os preços das mensalidades dos cursos em EaD.

Considerando a demanda de crescimento em EaD, os profissionais e pesquisadores estão empenhados em alcançar o reconhecimento e as atualizações teóricas da área, ao mesmo tempo em que estão reproduzindo, nas práticas atuais, teorias do século passado, como a modelagem do aluno preconizada pelo behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

Sobre a discussão das formas de avaliação no EaD, objeto desse artigo, nossa prática tem revelado continuamente que profissionais forjados em práticas de avaliação tradicionais, isto é, que utilizam a nota como instrumento de punição ou recompensa, tendem a reproduzir essa ética avaliativa na modalidade a distância. Conforme ressaltou o professor Lino Macedo, em entrevista concedida ao canal Arte e Cultura, da TV Cultura, no processo de aprendizagem a “Pedagogia da Pergunta é melhor do que a Pedagogia da Resposta” (LINO MACEDO, 2019, s/p), porque é tão ou mais importante dar condições para que o aluno elabore perguntas.

A avaliação é parte importante do processo formativo e não mera obrigação do aluno. Segundo Gasparin (2011), os professores deveriam produzir um diagnóstico que indicasse se o aluno detém algum domínio prévio do conteúdo. Além disso, o diagnóstico pode indicar o conhecimento, as curiosidades, as inquietações e as intenções do aprendizado (GASPARIN, 2011, p. 1975).

Em síntese, no EaD ou híbrido o espaço dedicado a fomentar o protagonismo deve começar pela escuta do aluno. As informações dessa escuta devem nortear o desenho e as práticas educacionais e as práticas avaliativas. Logo, a reflexão sobre como avaliar, e as controvérsias que ela suscita, transcendem a modalidade em que ela se efetiva e atingem o próprio lugar do professor e dos alunos nesse contexto.





Professor, inclusive, que se transfigura em mediador quando a relação de poder deixa de ser verticalizada e assume uma arquitetura em formato de rede. Analisemos o que os artigos que selecionamos podem contribuir nessa discussão.

4 RECORTE ANALÍTICO

Após analisarmos os trabalhos publicados nos anais do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED), escolhemos como foco deste artigo a revisão e análises das publicações dos anais do 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED) Metodologias Ativas e Tecnologias Aplicadas à Educação, realizado entre os dias 17 e 21 de setembro de 2017, em Foz do Iguaçu – Paraná – Brasil.

A partir do tema proposto, escolhemos na página dos anais do evento a “Categoria F – Pesquisa e Avaliação”. Nessa subdivisão dos anais, encontramos 55 resultados de artigos. Destes 55, 34 artigos não analisaram processos avaliativos ou Ensino a Distância. Dos 21 artigos que restaram, 5 publicações analisaram processos de avaliação institucionais, 1 artigo refletiu sobre avaliações presenciais destinadas aos alunos do Ensino a Distância e 5 *papers* tinham como objeto de estudo a avaliação de satisfação de cursos de Ensino a Distância.

Encontramos 10 artigos que analisaram o tema da avaliação no processo de aprendizagem do EaD. Dentre os artigos publicados nos anais que tratam do tema da avaliação no EaD, podemos afirmar que os enfoques e os métodos de pesquisa são variados. Mas aqui, o que nos interessa são as análises atuais dos processos avaliativos no EaD. Para isso, apresentaremos, de forma geral, os temas dos artigos publicados nos anais do evento.





5 AVALIAÇÃO EM EaD

Apresentamos os resultados da revisão da literatura dos artigos que, em seus conteúdos, propuseram reflexões sobre avaliação no processo de aprendizagem no EaD. Segue a análise dos dez artigos selecionados.

O primeiro artigo analisado foi “Aprendizagem Baseada em Problemas: uma proposta de avaliação em curso de nível superior à distância”, de autoria de Andrade, Faustino e Mendes (2017). Elas avaliaram o desempenho dos alunos de um curso na modalidade EaD. Essa experiência evidenciou que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tornou a atividade avaliativa mais desafiadora, motivando os alunos a buscarem soluções. Como resultado da pesquisa, as autoras apontaram para a necessidade de adequações metodológicas e o envolvimento da equipe de profissionais do EaD como fatores imprescindíveis para o êxito do instrumento avaliativo.

O artigo “Avaliação *on-line* como processo de ensino-aprendizagem: Relato de experiência inovadora” foi escrito por Araújo, Cadete e Tavares (2017). Os pesquisadores apresentaram a experiência de avaliação de alunos de cursos na modalidade de EaD em cursos da Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. O artigo expõe as bases conceituais do processo de avaliação e as orientações para a elaboração de avaliações. Os pesquisadores consideram a avaliação como uma prática de direcionamento da aprendizagem e da construção de conhecimento.

A publicação “Educação a Distância: uma reflexão sobre a avaliação como instrumento de medida da aprendizagem e sua contribuição para a formação do aluno na educação superior” é de autoria de Spinard e Santos (2017).

As autoras apresentam os resultados de um relatório final da pesquisa intitulada: “Avaliação da aprendizagem na Educação a Distância (EaD)”. Spinard e Santos (2017) descrevem a avaliação como um instrumento de medida da





aprendizagem e para a formação do aluno no ensino superior na modalidade EaD. Elas realizam uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e observam que a avaliação em EaD é mais utilizada para a verificar se o aluno está apto para a aprovação do que usada como um instrumento de aprendizagem e formação do aluno.

No artigo “Estratégias ativas de ensino-aprendizagem para promover a interação do aluno e avaliação de aprendizagem num curso EaD em Saúde”, os pesquisadores Lima, Kudeken, Sousa, Kina e Carvalho (2017) expõem um mapeamento de formas de avaliação acionadas em cursos de EaD. Além de discutir estratégias ativas de ensino-aprendizagem em um curso de medicina. Segundo os autores, os curso de aprimoramento em EaD em saúde necessitam focar em estratégias de raciocínio clínico, assertividade na tomada de decisão e formulação de processos avaliativos da aprendizagem na área do curso.

No *paper* “Metodologias ativas e novas tecnologias: o uso do Plickers como ferramenta de avaliação”, os autores (BENTO, NETO e OLIVEIRA, 2017) descrevem o uso do aplicativo Plickers como uma ferramenta de avaliação. Com o objetivo de experimentar metodologias ativas como o uso de games e avaliar o aprendizado de alunos do curso de pedagogia à distância. Os pesquisadores verificaram que os alunos se mostraram entusiasmados com as avaliações, envolvidos com o uso dessa ferramenta, mais interativos, ativos com o *feedback* rápido, cooperativos e competitivos. Os autores sugerem experimentos com outros alunos para confirmar os resultados.

Os autores Costa e Soares (2017) analisaram as impressões dos alunos sobre a carga horária do curso de formação de Sargentos no Ceará. Além de verificar se as avaliações ajudaram no aprendizado da disciplina. Os pesquisadores constaram que os alunos preferem uma carga horária maior com mais atividades avaliativas. Os resultados da pesquisa foram publicados no artigo “A percepção da avaliação da aprendizagem na modalidade do ensino a distância de alunos em corporação militar”.





Os pesquisadores Alves, Parra, Cunha, Balsanelli e Salvador (2017) analisaram o processo avaliativo na percepção dos tutores. No artigo, intitulado “A percepção dos tutores sobre o uso das ferramentas do *moodle* no processo avaliativo”, eles apresentaram a avaliação como um instrumento para elaborar estratégia de ensino e estilos de aprendizagem. A partir de um estudo exploratório-descritivo com a utilização de uma metodologia qualitativa. Foram analisadas as atividades avaliativas dos alunos do curso de pós-graduação em Gestão de Enfermagem na modalidade a distância (EaD) da Universidade Federal de São Paulo. Os resultados apontam que ferramentas do *Moodle* como os Fóruns, Questionários, *Wiki* e atividades de pesquisa proporcionaram interação e colaboração que promoveram a aprendizagem e a produção de conhecimento dos alunos.

No artigo “Processo avaliativo: desafios das instituições de ensino superior da modalidade a distância”, os pesquisadores Rodrigues, Garcia, Ribas e Santos (2017) analisaram o comprometimento dos alunos a partir dos processos avaliativos. O estudo apresenta uma revisão bibliográfica exploratória do desempenho de alunos do ensino superior. Além da análise comparativas de alunos de EaD que fizeram provas em casa (94% de aprovação) e provas presenciais nos polos (49% de aprovação).

Calado, Araújo, Silva, Mota e Silva (2017) publicaram o artigo intitulado “Processo de avaliação da aprendizagem na educação online: entre concepções e práticas docentes”. Esse estudo apresenta a ideia de avaliação como um processo de aprendizagem e destaca a necessidade de se discutir os processos de autoria, coautoria e colaboração que dependem de uma relação de aprendizagem em interação na educação *on-line*.

As autoras analisam as concepções de docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Com uma metodologia qualitativa e uso de questionários aplicados em plataforma digital, os resultados da pesquisa indicam a necessidade de práticas avaliativas elaboradas para o ensino *on-line* que considere a interatividade e a produção de conhecimento em colaboração.





No artigo, intitulado “Um estudo sobre os recursos avaliativos nos cursos de pós-graduação a distância na visão dos alunos”, os autores Vidigal, Brito, Ramos, Galhano, Oliveira, Lorio e Santos (2017) apresentaram o ponto de vista dos alunos sobre as ferramentas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como fóruns, chats, atividades de autocorreção, avaliações presenciais e dissertativas *on-line* foram investigadas para entender as expectativas dos alunos da pós-graduação na modalidade à distância. Pesquisa qualitativa (aplicação de questionários para 40 alunos) e revisão da literatura. As ferramentas como *Chats*, *WhatsApp*, *Skype* foram consideradas importantes para resolver as dúvidas e facilitadoras no processo de aprendizagem. Os alunos apontaram que a atuação do tutor é mínima, ao mesmo tempo afirmaram adquirir disciplina no processo de aprendizagem.

De maneira geral, os artigos exploraram a interface entre a avaliação, o processo de aprendizagem e o EaD. Podemos afirmar a partir do recorte do material de pesquisa que as publicações exploraram temas como: Aprendizagem Baseada em Problema; processos interativos de avaliação; a avaliação como instrumento de aprendizagem em cooperação com outros alunos, com professores/tutores e com novas interfaces, aplicativos e games. Os artigos destacaram a prática avaliativa em suas estratégias ativas de ensino-aprendizagem, suas ações e ferramentas de avaliação. Outras publicações buscaram mostrar o modo como as avaliações complementavam a formação dos alunos, estimulavam o seu comprometimento com o curso, direcionavam a aprendizagem e produziam conhecimento.

Sobre os resultados das pesquisas publicadas nos anais do 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, podemos afirmar que a efetividade do processo avaliativo como ação de aprendizagem foi considerado importante para a formação dos discentes em EaD. As pesquisas apontaram que os processos avaliativos possibilitam analisar o desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que os motivam a encontrarem soluções e respostas por meio de pesquisas. Porém, os





autores destacaram que a efetividade dos processos avaliativos depende de adequações metodológicas, envolvimento da equipe docente/tutores e do estabelecimento de relações de proximidade com os discentes.

Ações essas que demandam tempo, respostas rápidas para as dúvidas dos alunos, estruturas de cursos mais interativas, autonomia dos docentes para elaborar avaliações mais criativas e investimento em pesquisas nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do artigo foi explorar por meio do método de revisão da literatura de gênero narrativa quais são as reflexões atuais sobre avaliação no Ensino a Distância. Para isso, empreendemos uma pesquisa bibliográfica nas publicações científicas realizadas nos anais do 23º Congresso Internacional Associação Brasileira de Educação a Distância de Educação a Distância (CIAED), de 2017. Dentre as publicações encontradas, foram selecionadas os *papers* que analisavam diretamente os processos avaliativos no EaD.

Apresentamos a história da Associação Brasileira de Educação a Distância para fundamentar a escolha dos anais de seu congresso por acreditarmos ser uma referência para a discussão e publicação de pesquisas atuais sobre EaD. Partimos da ideia de que a avaliação não é apenas um mecanismo para calcular o empenho do aluno, mas uma forma de aprendizagem e de produção de conhecimento em colaboração.

A partir dos artigos analisados, podemos afirmar que as pesquisas atuais, que têm como foco os processos avaliativos em EaD, afirmam que o ato de avaliar como uma forma de aprendizagem só é efetivo se acompanhado de relações de proximidade com os discentes. Para isso, ações avaliativas interativas e cooperativas entre discentes, docentes e tutores foram apontadas como as mais exitosas. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, o uso de games, aplicativos,





fóruns, Skype possibilitam uma resposta rápida e complementar ao material didático. Essas estratégias tecnológicas foram apontadas como ferramentas motivadoras do processo de ensino, como direcionadoras do processo de aprendizagem e como ações que produzem comprometimento dos discentes com o curso de graduação em Ensino a Distância.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Educação a Distância. In: ABED, 2019. Disponível em <<http://www.abed.org.br/site/pt/>>. Acesso em 17 nov. 2019.

ALVES, João Roberto Moreira. A História da Educação a Distância no Brasil. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2007. ano 16, n. 82, jun. 2007. Disponível em: < http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm>. Acesso em 17 nov. 2019.

CECILIO, Camila. EAD: vagas para Ensino Superior superam ensino presencial, segundo Censo. Nova Escola, 2019. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/18362/ead-vagas-para-ensino-superior-superam-ensino-presencial-segundo-censo>>. Acesso em 28 out. 2019.

CENSO NACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP, 2018. Disponível em <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 28 out. 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL ABED de EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIAED), 23, 2017, Foz do Iguaçu. Anais [...] Foz do Iguaçu: Maestra Eventos e Convenções / Recanto Cataratas Thermas, Resort & Convention. Publicação virtual no site da ABED. Tema: Metodologias Ativas e Tecnologias Aplicadas a Educação.

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 10, 2011. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica





do Paraná. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf>. Acesso em 16 nov. 2019.

LINO MACEDO: TESTES DE MEMORIZAÇÃO DE CONTEÚDOS. Arte e Cultura. s/d. (13min06s). Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/37455_lino-de-macedo-testes-e-memorizacao-de-conteudos.html>. Acesso em 30 out. 2019.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010. TIPOS DE REVISÃO DA LITERATURA. Faculdade de Ciências Agrônomas. UNESP, 2015. Disponível em <<file:///C:/Users/silva/Downloads/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>> Acesso em 28 out. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna R; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12623&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em 28 out. 2019.

XANTHOPOYLOS, Stravos Panagiotis. Metodologias ativas e tecnologias aplicadas a educação. In: ABED, 2017. Disponível em <<http://www.abed.org.br/hotsite/23-ciaed/pt/apresentacao/>>. Acesso em 17 nov. 2019.

Referência dos Artigos Analisados

ALVES, Vera Lucia de Souza; PARRA, Josiane Francisca Godoy; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm; BALSANELLI, Alexandre Pazetto; SALVADOR, Maria Elisabete. A percepção dos tutores sobre o uso das ferramentas do moodle no processo avaliativo.

ANDRADE, Monica Cristina da Silva; FAUSTINO, Cleuza Santos; MENDES, Mônica Campos Santos. Avaliação online como processo de ensino-aprendizagem: Relato de experiência inovadora.





ARAÚJO, Maria Rizoneide Negreiros de; CADETE, Matilde Meire Miranda; TAVARES, Eduardo Carlos. Avaliação online como processo de ensino-aprendizagem: Relato de experiência inovadora.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; MATTAR NETO, João Augusto; OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de. Metodologias ativas e novas tecnologias: o uso do Plickers como ferramenta de avaliação.

CALADO, Ednara Félix Nunes; ARAÚJO, Renata Kelly de Souza; SILVA, Ana Paula Teixeira Bruno; MOTA, Adalmeres Cavalcanti da; SILVA, Ivanda Maria Martins. Processo de avaliação da aprendizagem na educação online: entre concepções e práticas docentes.

COSTA, Erika Bataglia; BARROS, Alexsandro Soares. A percepção da avaliação da aprendizagem na modalidade do ensino a distância de alunos em corporação militar.

LIMA, Beatriz de Souza; KUDEKEN, Victória Sayuri Freire dos Santos; SOUSA, Paulo César de; KINA, Sandra Oyafuso; CARVALHO, Felipe Spinelli de. Estratégias ativas de ensino-aprendizagem para promover a interação do aluno e avaliação de aprendizagem num curso EaD em Saúde.

RODRIGUES, Izabelle Cristina Garcia; GARCIA, Ivana de França; RIBAS, Joãi Luiz Coelho; SANTOS, Vera Lucia Pereira dos. Processo avaliativo: desafios das instituições de ensino superior da modalidade a distância.

SPINARDI, Janine Donato; SANTOS, Kátia Ethienne Esteves dos. Educação a Distância: uma reflexão sobre a avaliação como instrumento de medida da aprendizagem e sua contribuição para a formação do aluno na educação superior.

VIDIGAL, Paulo Roberto; BRITO, Edson Pereira de; RAMOS, André Luis; GALHANO, Patrícia Prado; OLIVEIRA, Ivan Carlos Alcântara de; IORIO, Camila; SANTOS, Aristide Faria Lopes dos. Um estudo sobre os recursos avaliativos nos cursos de pós-graduação a distância na visão dos alunos.





Limites e Possibilidades da Educação a distância (EaD) em CUBA.

Maria do Carmo Luis Caldas Leite

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a Educação a Distância (EaD) nos diferentes contextos do projeto societário cubano. A trajetória que ensejou este exercício reflexivo está vinculada aos estudos de cunho etnográfico, realizados em Cuba, que permitiram o transitar entre a observação e a análise, entre a teoria e a empiria, ao longo das últimas décadas. A discussão das políticas de EaD estão centradas em fluxos capazes de mobilizar as conexões na experiência cubana, onde a educação a distância tem seus antecedentes no século XIX e de forma institucionalizada generalizou-se em 1979. Após mais de quatro décadas de sua implantação, é possível identificar três estágios significativos, que influenciaram não só o aumento de suas matrículas, mas as concepções desta modalidade de ensino, que incluem: a criação da Rede de Instituições de Educação a Distância em 1979, a descentralização da Rede de Educação a Distância em 2005 e o aprimoramento de seu Modelo de Formação, a partir de 2015. Como resultados, as análises efetivadas apontam uma ampliação da oferta de cursos à distância, um movimento de promoção de políticas emergenciais em EaD e, finalmente, que as tradicionais formas presenciais de Educação, por si só, não dariam conta na busca de soluções, que hoje se colocam ao país, províncias e municípios. Cuba vive uma época caracterizada por um dificuldades de várias ordens, com a urgência e a necessidade de pessoas formadas para mundo em constantes câmbios.

Palavras-chave: Educação a Distância, Educação Cubana, Pedagogia Cubana.





INTRODUÇÃO

A história da pedagogia cubana com suas raízes autóctones tem focalizado, preferencialmente, o ensino presencial, ressaltando a importância do relacionamento professor/aluno na constituição do indivíduo e da sociedade. Ao se discutir a Educação a Distância (EaD), uma das questões que logo emerge é referente a esta relação, que envolve a racionalidade das conexões humanas e, também, o campo da construção da ética cidadã. Não raramente, vê-se os processos interativos como uma das limitações da EaD e, portanto, com um componente para mitigar os seus resultados. O ensino a distância vem se revelando como uma significativa tendência na esfera educativa cubana, principalmente na educação superior. Três elementos, que se destacam na incidência das novas tecnologias no desenvolvimento social, têm um papel preponderante na esfera da Educação: o fenômeno da Internet, as redes de aprendizagem e as tecnologias multimídia. A modalidade EaD não é novidade na Ilha, uma vez que os primeiros registros de sua utilização foram identificados em 1839, por meio de publicações em jornais.

No entanto, na atualidade, a palavra que se relaciona à EaD é a “interação”, mediante as tecnologias de comunicação, cada vez mais usadas. Hoje é possível salientar, entre as vantagens proporcionadas pelas teleclasses e videoconferências, que pessoas espacialmente separadas, assistam a uma aula de forma síncrona ou não. A partir da percepção deste estudo, é possível argumentar que o relacionamento professor/aluno também está presente na EaD de forma distinta e, tal como na educação presencial, esta modalidade de ensino expande-se aos distintos coletivos acadêmicos, ampliando o estreitamento das relações humanas.

Com base na observação participante em centros escolares cubanos, em conversas com profissionais, que produzem o ensino a distância, a presente pesquisa busca apresentar algumas reflexões:





* assim como nos cursos presenciais, os limites da EaD, não se esgotam nas figuras do professor e do aluno;

* há, ainda, que reforçar a confiabilidade na oferta de cursos no sistema cubano;

* os cuidados com as ações interativas, a dedicação tanto de professores como de alunos e o protagonismo na comunicação de forma permanente, dentro dos limites dos comportamentos éticos na esfera de valores humanistas, necessitam permear a EaD.

Contudo, a EaD evidentemente apresenta inúmeras vantagens nos países ditos “desenvolvidos”, em razão dos sólidos investimentos em ciência e tecnologia, que facilitam os mecanismos eficazes na interação professor/aluno e, como consequência, os melhores resultados na qualidade do processo ensino/aprendizagem. Por outro lado, em Cuba, uma certa desconfiança ainda se faz presente, não só pela tradição de cursos presenciais, como pelas restrições na qualidade dos cursos em EaD ofertados e das redes de Internet. Os gastos com equipamentos e sistemas de ambiente virtual adequados à implantação dos projetos são altos e difíceis, em razão do bloqueio econômico, que já afeta a quarta geração de cubanos. No que se refere ao uso de Internet, a EaD exige atenção no que se refere a questões tecnológicas e às limitações ao acesso na Ilha.

A EaD em Cuba é, em muitos casos, complementada pela educação presencial, em um modelo misto. Pode incluir recursos de aprendizagem, como desenhos animados, filmes e obras históricas, auxiliando o desenvolvimento da interação. Ainda que apresente inúmeras possibilidades, estas coexistem com outras tantas limitações, como entraves tecnológicos, a baixa capacidade computacional, a lentidão no acesso e a falta de flexibilidade dos programas. Há, ainda, que considerar-se as habilidades das pessoas para lidarem com a informática, com os computadores em si e com a metodologia da EaD. Outro obstáculo diz respeito à questão cultural. Em Cuba, por exemplo, valorizam-se os contatos face a face, presentes em uma





sociedade fortemente relacional. O trabalho físico solitário pode ser, então, um obstáculo à ampliação da EaD.

A inserção da autora em encontros acadêmicos na capital cubana e as relações com professores e alunos, em diversas viagens a Cuba, possibilitaram o equacionamento de algumas características da Educação na maior das Antilhas.

O percurso metodológico da investigação fundamentou-se em um estudo do tipo etnográfico ou perspectiva etnográfica, no sentido proposto por Elsie Rockwell (2005), envolvendo uma extensa pesquisa de campo. A presença direta nos centros escolares em Cuba e o esquema aberto, flexível e artesanal de trabalho ensejaram o trânsito constante entre a observação participante e a análise, entre a teoria e a empiria. As permanências nos espaços da pesquisa permitiram a construção de novas perspectivas sobre as diversas modalidades de ensino em Cuba.

O primeiro contato da autora com a Ilha reporta-se às visitas aos Institutos Superiores Pedagógicos em distintas províncias, no anos de 1986. O levantamento bibliográfico das investigações foi realizado nos centros de documentação e bibliotecas em Havana.

O artigo está estruturado em quatro seções, incluindo esta introdução, como a primeira. Na segunda, são explicitados os antecedentes da EaD em Cuba. Na terceira, levantadas algumas possibilidades e limitações no contexto atual. Na quarta, encontram-se considerações finais.

ANTECEDENTES DA EAD EM CUBA

A educação necessita fornecer os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar. Os grandes problemas humanos são: a conservação da existência e a conquista dos meios para fazê-la grata e pacífica. (MARTÍ, 1975, p.308).

Nas décadas iniciais do século XVIII, foram identificadas as primeiras experiências de educação a distância em Cuba, com o oferecimento de cursos





publicados em jornais. Uma série de artigos do padre, professor e filósofo Félix Varela (1788 – 1853), dedicados ao ensino dos leitores do periódico *El Habanero*, no ano de 1839, constitui a primeira evidência da EaD na Ilha. Defensor da ilustração do povo, como exigência social, foi o precursor, entre os educadores cubanos, de atitudes radicalmente revolucionárias, em especial na crítica ao modelo escravista e ao absolutismo monárquico espanhol. Varela expressou suas ideias nos marcos da liberdade cristã, pois, para ele, as potencialidades que existem no homem o conduzem, infalivelmente, pelos caminhos do bem e do saber, quando dirigidas corretamente. Para Varela, “estudar não era devorar livros; haveria que compreender e meditar” (BUENAVILLA RECIO, 1995, p. 89). As premissas da EaD também podem ser encontradas nos textos de José de La Luz y Cabarello (1800-1862), discípulo de Varela, que como professor contribuiu para desenvolver a pedra angular de uma escola destinada às necessidades do país e à valorização da formação moral dos jovens. Para Buenavilla Recio (1995, p.12), Caballero tinha uma percepção ampla do processo educativo, não restrito ao ato de instruir, mas voltado ao cultivo dos sentimentos.

As bases desta modalidade educativa encontram-se nas ideias pedagógicas José Martí (1853-1895). O fato de o ideário martiano, impregnado de humanismo, privilegiar os valores, tornou-se evidente em 1889, quando da publicação do primeiro número de *La Edad de Oro*, revista voltada à infância de continente latino-americano. Com uma ternura militante, nessa obra, escrita e editada por Martí, surge a proposta de criar nas crianças de *Nuestra América* – ameaçados pela progressiva perda de sua identidade cultural – uma consciência anticolonialista e um alto sentido de solidariedade humana. Na concepção martiana, era um fato grave a educação seguir os padrões dos sistemas forâneos, voltados à América Anglo-Saxônica e à Europa, desvinculados das realidades socioeconômicas em que se aplicavam (VITIER, 2011).

Na primeira metade do século XX, vários programas de rádio foram utilizados com finalidades didáticas, entre os quais, em 1932, o programa radial denominado *La*





universidad del aire, onde se ofereciam temas históricos, sociológicos e literários. Em janeiro de 1936, até meados do ano seguinte, foram transmitidos os programas La hora cubana de cultura popular. Com início em 9 de janeiro de 1940, a emissora cubana CMQ transmitiu durante anos o programa intitulado *La bolsa del saber*, onde o locutor fazia aos radiouvintes perguntas sobre conhecimentos gerais.

A partir de 1962, estabeleceram-se os primeiros cursos EaD para trabalhadores, nas mesmas instituições de Educação Superior dedicadas ao ensino presencial, com base na autopreparação dos cursantes, nos guias de estudo e em materiais didáticos impressos. Gradualmente, outros cursos na modalidade EAD foram se incorporando por meio do rádio, da televisão e dos vídeos. No ano de 1964, seguiram-se o aperfeiçoamento de docentes em exercício, mas sem diploma universitário, e a formação em outros setores, como na Faculdade de Agronomia, que criou cursos técnicos de nível médio. Posteriormente, outros centros universitários trilharam o mesmo caminho até alcançar, nos anos de 1970, a consolidação nos cursos de EaD. A Faculdade de Estudos Dirigidos da *Universidad de La Habana* foi criada no ano acadêmico de 1979-1980 para impulsionar a modalidade de ensino a distância (LÓPEZ FERNÁNDEZ et al, 2009).

Soma-se a isso o reconhecimento da importância da EaD para melhorar o importantes que influenciaram não só a nas inscrições, mas também, nas concepções sobre a sua formação, são elas: a criação da Rede de Instituições de Educação a Distância em 1979, a Descentralização da Educação a Distância com a criação de o ensino superior nos municípios em 2005 e a implementação da política denominada “Aperfeiçoando o a distância com recurso às TIC, com vista a aumentar o número de matrículas” em 2015.

Em Cuba, existe uma experiência consolidada no planejamento de processos de ensino-aprendizagem para a formação a distância, tanto na variante denominada de “Estudos Dirigidos” da Faculdade de Educação a Distância da Universidade de Havana, quanto na variante semipresencial de cursos por reunião, amplamente





utilizados na formação de professores. Especificamente na Saúde Coletiva, a modalidade de cursos por encontros teve início em 1981, para a carreira de Bacharelado em Enfermagem e posteriormente na especialidade Administração em Saúde. Com o fortalecimento da rede cubana de saúde *Infomed* na década de 1990, foi desenvolvido o projeto Universidade Virtual de Saúde, que constitui uma expressão significativa do desenvolvimento desta modalidade educacional em Cuba.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NO NOVO MILÊNIO

Hoje o Sistema Nacional de Educação cubano vive momentos de câmbios transcendentais, marcados por um processo integral de reordenamento econômico e institucional no país à luz da atualização do modelo econômico, assim como por um aperfeiçoamento do Modelo Educativo, que propicie um salto qualitativo na formação de crianças, jovens e adultos, em todos subsistemas e centros educacionais (CHACÓN ARTEAGA, 2017, p. 96).

No ano de 2007, após um estudo detalhado, constatou-se a urgência em promover mudanças estruturais e de conceitos no projeto societário cubano. O resultado foi chamamento à mobilização de mais de cinco milhões de cubanos em reuniões de estudo, dando lugar a cerca de um milhão de encaminhamentos, em um processo identificado como plebiscitário, pela massividade na quantidade de intervenções realizadas e pela ampla participação popular. A adoção de novas diretrizes resumidas nos *Lineamientos* as vislumbradas para as próximas décadas. O atual plano de estudos que está sendo implementado em Cuba é o designado por Plano E, em sequência dos anteriores também denominados com as letras maiúsculas do alfabeto. Segundo o *Documento Base para el diseño de los planes de estudio "E"*, Cuba (2016), os elementos que caracterizam estas mudanças estão relacionados às transformações que ocorrem na economia e na sociedade para atualizar o modelo cubano, processo que requer profissionais com formação integral,





capazes de contribuir para o desenvolvimento futuro do país. Neste contexto, a EaD tem uma posição especial.

Nos cursos de graduação, na modalidade EaD, desde 1979 até 2019 foram matriculados 493.008 estudantes em 15 carreiras universitárias. O maior ingresso se identificou no curso 2006-07 que alcançou o número de 68.494 alunos. As cifras mais baixas de ingresso se encontram entre 2010 e 2015.

Na atualidade, há cursos EaD em 17 universidades de Cuba, em 10 carreiras universitárias, entendidas como uma modalidade de estudo, que se caracteriza pela aprendizagem autônoma mediada por uso de tecnologias e entornos virtuais, pela articulação de múltiplos recursos didáticos, físicos e digitais, que requerem para seu desenvolvimento do trabalho tutorial e do respaldo administrativo-organizativo de centros de apoio (MES-CUBA, 2018).

Em Cuba, a difusão e incorporação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino a distância caracterizam-se pela utilização de Redes para Comunicação que permitem: conferências, reuniões e debates à distância; formação de grupos com interesses específicos; consulta às bases de dados ou outras formas de armazenamento e recuperação de informação e seu posterior intercâmbio; integração de centros de informação e bibliotecas "virtuais", entre outros. Ao desenvolvimento de programas educacionais de EaD, que não possuem barreiras espaciais ou temporais, acrescenta-se interatividade entre o "emissor" da mensagem educativa e o "receptor". Portanto, a mensagem educativa, por longos prazos, pode ser recebida em toda a sua integridade e riqueza. Além disso, a interatividade também inclui o diálogo entre o estudante submeter à aprovação o plano de estudos da carreira, em correspondência com as suas aptidões intelectuais, disponibilidade de tempo, motivações e experiências. Todas as atividades, desde a inscrição até a avaliação final, são realizadas sem custos para os alunos. A composição estrutural das matrículas por carreiras apresenta cerca de 15% da procura por Ciências Econômicas e Contábeis e o restante por Ciências Sociais e Humanísticas,





correspondendo, nestas últimas, mais de metade aos cursos de Direito. Em geral, cerca de 40% dos alunos matriculados ratificam a matrícula para o ano letivo seguinte.

Os planos de estudos oferecidos nos Cursos EaD estruturam-se basicamente em três ciclos de disciplinas:

- * Primeiro Ciclo: disciplinas básicas gerais e sociais
- * Segundo Ciclo: disciplinas específicas básicas
- * Terceiro Ciclo: disciplinas do perfil da profissão

Cada um destes ciclos estrutura-se, por sua vez, em dois ou mais grupos fundamentais, cada um constituído por disciplinas, que exigem rigorosa precedência entre si, de acordo com as características das carreiras.

Atualmente, são oferecidas cinco carreiras para essa modalidade de ensino:

- * Bacharel em Direito, com 42 disciplinas
- * Bacharel em História, com 42 disciplinas
- * Bacharel em Informação Técnico-Científica e Biblioteconomia, com 38 disciplinas
- * Bacharel em Ciências Contábeis, com 41 disciplinas
- * Bacharel em Economia, com 40 disciplinas.

O material educacional, suporte fundamental dos Cursos EaD, se constiuem em:

- * Livros didáticos, os mesmos indicados para o ensino em sala de aula.
- * Programas com o plano temático e analítico, bem como os objetivos das disciplinas.
- * Livros de exercícios práticos para algumas disciplinas.

Em duas faculdades de Havana e Santiago de Cuba, foram desenvolvidas experiências de orientação a alunos, através de vídeos. Atualmente, está sendo feito um trabalho para estendê-los a outros centros do país.

A avaliação da aprendizagem nos Cursos Dirigidos por EaD é realizada por meio de prova final para cada uma das disciplinas inscritas. Os exames são realizados por escrito e requerem a presença do aluno no local onde for determinado. Têm duração máxima de quatro horas e são do tipo aberto ou experimentais, realizados





em horário não laboral, de forma a não interferir na jornada normal de trabalho dos alunos. Isso possibilita a utilização das dependências da universidade nos finais de semana, quando a intensidade de uso é menor. Em cada ano letivo, há três sessões de exame, que são realizadas durante os meses de fevereiro/março, maio/junho e setembro/outubro. O aluno tem o direito de escolher livremente as disciplinas a examinar, em cada uma das oportunidades, ou de distribuí-las conforme sua conveniência entre o número de sessões de exame. Para a realização do exame é requisito essencial que o aluno solicite as disciplinas que lhe interessa examinar, com 30 dias antes da data prevista. O sistema de avaliação contempla, como culminação, uma prova estatal, organizada pelo Ministério da Educação Superior (MES). Consiste num exame, que o aluno faz perante uma banca de especialistas, no qual são avaliados os fundamentos das disciplinas essenciais ao perfil profissional.

No ano de 2020, com o isolamento requerido pelo novo coronavírus em muito países, os centros educacionais recorreram a Internet para interatuar com os alunos. Em Cuba, somente 110.000 casas têm este serviço, para uma população de 11 milhões, porém a televisão é a forma convencional e universalizada de difusão midiática. Com base em uma ampla experiência de cursos transmitidos por TV, sem os uniformes escolares usuais, os estudantes prepararam uma mesa em frente ao televisor para acompanhar as classes, com seus livros e cadernos. Em função do calendário escolar do hemisfério norte, quando do início da pandemia, já havia decorrido em Cuba cerca de 70 % do ano escolar 2019-2020, faltando apenas 8 semanas para a sua conclusão.

A maioria das aulas remotas ocorreu ao vivo, com os docentes instalados em estúdios de televisão, por meio de dois Canais Educativos e pela Tele Rebelde, três das oito emissoras do país, públicas e de sinal aberto. No dia 23 de março, o governo cubano fechou as escolas, inicialmente até 20 de abril, para conter a propagação da epidemia do covid-19, porém as aulas por ensino televisivo se prolongaram indefinidamente. O grande desafio apresentado aos metodólogos do Ministério da





Educação em Cuba foi o fato dos estudantes não poderem interagir com perguntas. As classes por TV são adotadas, frequentemente, há quase 50 anos, nas zonas afetadas por furacões, comuns na Ilha, porém por poucos dias.

Cada aula tem duração de 30 minutos e algumas buscam formas de orientar as famílias para um apoio necessário e emergencial. O currículo é igual para todos, o sistema nacional é único, público e gratuito para os 1.700.000 estudantes da primeira à décima segunda série de escolaridade¹. As transmissões também incluíram espaços de artes e de esportes, assim como aulas de reforço para os alunos que pretendiam ingressar na universidade para o ano letivo de 2020-2021.

As teleclasses em Cuba datam de meados do século XX. Começaram com os antigos televisores soviéticos em preto e branco, como forma de superar as distâncias, assim como a falta de professores, após a campanha de alfabetização do ano de 1961, quando os cubanos ascenderam de forma massiva aos graus superiores do Sistema Nacional de Educação. Como parte de uma tradição, muitos pais e avós, em algum momento da vida, acompanharam os cursos pela TV e agora, inclusive, têm o hábito de gravar as aulas para serem revisadas pelos adolescentes e crianças. Contudo, diversos docentes defendem a ideia de que as teleclasses não são suficientes e é imprescindível o estudo individual domiciliar nas diversas disciplinas. As aulas também são difundidas em linguagem de sinais para estudantes com limitações auditivas.

A volta às escolas em algumas províncias ocorreu em 1º de setembro de 2020, mas os dois primeiros meses de atividades estarão dedicados às revisões do semestre anterior. O curso escolar 2019-2020 se concluirá em 31 de outubro, quando será inaugurada na próxima etapa letiva para 2020-2021.

¹ Em Cuba, o **Sistema Nacional de Educação** é composto, basicamente por Educação Infantil, Escola Primária (do 1º ao 6º *grado*), Escola Secundária Básica (do 7º ao 9º *grado*) e Pré-Universitário/ Ensino Técnico Médio (10º a 12º *grado*) e Educação Superior. Cada *grado* corresponde a uma série ou ano escolar da Educação no Brasil.





Em situação de normalidade, todos os cursos em Cuba são ministrados em período integral. Entretanto, em caráter emergencial, nos meses finais de 2020 os alunos irão frequentar a escola em um período único, manhã ou tarde, dependendo da série. Em determinadas cidades, como é o caso de Havana, as aulas presenciais ainda prosseguem suspensas, por tempo indeterminado, em razão da propagação do covid-19 não estar debelada. Assim, brincadeiras de rua, bicicletas, patins, beisebol e futebol deverão esperar o fim das várias formas de transmissão do coronavírus na Ilha. Os círculos infantis continuaram funcionando sem interrupção para atender filhos de profissionais da área de saúde, que seguiram em seus postos de trabalho durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recinto escolar, até bem avançadas épocas do século XX, foi o templo praticamente exclusivo da educação e instrução acadêmica. Porém, justamente o seu confinamento como espaço fechado trouxe, como indesejável consequência, um recolhimento sobre si mesmo, convertendo a escola num lugar ilhado do mundo real, burocrático, memorístico e uniformizador (RIVERO, 2002).

Apesar dos avanços obtidos, é notório que ainda há muito a ser feito, nos aspectos relacionados ao aprimoramento e desenvolvimento da EaD em Cuba. Para os próximos anos, as metas indicam algumas direções, entre elas: ampliar a esfera de atuação do ensino a distância para outras carreiras; desenvolver a pós-graduação por meio de cursos direcionados a EaD; aprofundar o estudo das características que influenciam a evasão e, finalmente, analisar a possibilidade de desenvolver programas a distância específicos para idosos. Na perspectiva deste estudo, a EaD apresenta uma tendência a ampliar-se cada vez mais, condicionada, assim como todo o Sistema Nacional de Ensino cubano, às raízes históricas do legado educacional do século XIX.





Os *Lineamientos*, aprovados em 2011, definiram que o sistema econômico e os meios fundamentais de produção continuarão baseados na propriedade de todo o povo, regidos pelo princípio de distribuição socialista.

Como requer esta construção, voltada à igualdade de oportunidade e de possibilidades, a EaD vem para facilitar ainda mais o acesso à Educação em geral, para pessoas que antes eram impossibilitadas a usufruir de tais direitos. Em que pese as grandes dificuldades, Cuba está no mundo e com o mundo, como componente orgânico da sociedade planetária, onde as novas tecnologias são parte integrante do cotidiano.

As bases desta modalidade educativa encontram-se nas ideias pedagógicas José Martí (1853-1895).

A evolução da EAD em Cuba tem comportamento similar aos demais países do mundo, pois a introdução das tecnologias da informação e comunicação ocorreram de forma mais ou menos homogêneas no contexto do mundo globalizado, ainda que sua implantação apresente todos os problemas intrínsecos ao denominado “bloco terceiro-mundista”. A questão que se coloca, portanto, é compreender que essa expansão tem nuances e dificuldades a serem respeitadas. O fato é que, no debate mundializado, existe o ensino a distância, como ferramenta de garantia da educação, como um direito universal inalienável. Porém esse direito compreende não apenas o acesso, mas também a garantia de qualidade do que é ofertado, independentemente da modalidade, de maneira que sem políticas educacionais articuladas, para todos, as legislações são apenas letras mortas. Desta forma, é preciso regulação, monitoramento e avaliação das políticas adotadas, o que vem acontecendo de maneira expressiva e permanente na EaD em Cuba.

REFERÊNCIAS





- BUENAVILLA RECIO, Rolando et al. **Historia da pedagogia em Cuba**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- CHACÓN ARTEAGA, Nancy. **Educación Ética y en Valores para una cultura de Convivencia y Paz desde una perspectiva cubana**. México: Editorial Redipe, 2017.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ R. et al. Educación a distancia: innovaciones en la Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos (Cuba). VII Congreso Internacional de Informática en Salud, 2009.
- MARTÍ, José. **Obras completas**. La Habana: Ciencias Sociales, 1975.
- MES-CUBA (Ministerio de Educación Superior) Reglamento 2/2018. **Reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior**. ISSN 1682-7511. Edición Ordinaria. La Habana. Gaceta Oficial de la República de Cuba, 2018.
- RIVERO, Pablo Ramos. Las Otras ventanas del aula. **Revista Educación**. La Habana: Pueblo y Educación, Instituto Cubano del Libro, n.107, p.2-13, sept./dic.2002.
- ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el trabajo etnográfico**. Conferencia en Primer Congreso de Etnología y Educación. Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina, 2005.
- UNESCO. Educación para Todos **¿Alcanzaremos la meta?** Informe de seguimientos de la ETP en el mundo. 2015. Disponible em: <http://unesdoc.unesco.org> [Acesso: 02 set 2020].
- VITIER, Cintio. **Ese Sol del mundo moral**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.





Avaliação: Uma Investigação de Atividade de Matemática Orientada com Uso de Tecnologia para Aprendizagem

Elizabeth Magalhães de Oliveira

Marco Antonio Di Pinto

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre avaliações em EAD (Educação a Distância), em particular de uma atividade para alunos de Licenciatura de Matemática da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Com alguns autores como Moreto, Masetto, Gomes, entre outros, e à luz da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), enfatizamos o processo de avaliação formativa para o ensino e aprendizagem com uso de tecnologias. As observações apontaram possibilidades de aprimoramento à forma de avaliar e a necessidade de inovação dos processos avaliativos. Concluimos que é importante cuidar dos processos avaliativos com instrumentos midiáticos que requerem novas posturas mediante a versatilidade desses meios em constante transformação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Avaliação. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO





O sistema escolar gira em torno de dinâmicas de qualificação que possam justificar o investimento no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, pretende a todo tempo conferir resultados de ensino revertidos em aprendizagem e até quantificar o progresso das ações pedagógicas e instrucionais.

Avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante para professores e estressante para alunos (MORETO, 2010). A preocupação dos alunos é satisfazer aos professores, tentar responder tudo o que ele propõe e, com isso, obter nota para uma possível aprovação na etapa escolar.

Essa visão classificada como tradicional é a que domina o processo de ensino nas instituições escolares ainda hoje. Na avaliação tradicional:

a classificação do aluno acontece a partir do processo corretivo, ou seja, eliminando-se a subjetividade, evitando, assim, que se cometam injustiças na contagem de erros e acertos. Visto que, muitas vezes, avaliar é confundido com medir. Nessa concepção, de acordo com Paulo Freire (1987), o professor será sempre o que sabe, enquanto que o aluno será sempre o que não sabe. Esta forma avalia a fração do conhecimento desvinculando aquilo que o aluno lembra sobre o que lhe foi transmitido, daquilo que ele pode fazer com o que aprendeu. (PADILHA, acesso 2019).

Outra concepção, talvez a mais recomendada, seria a avaliação continuada, ou mediadora, na qual o professor pode acompanhar a evolução produtiva do aluno, agindo e interferindo no processo de aprendizagem com reajustes parciais a fim de mobilizar metodologias que possam complementar o conhecimento (BRASIL, 2004).

Assim, justificamos nosso artigo sob prisma da Lei de Diretrizes e Bases – (BRASIL, 2004) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que apresentam uma concepção de avaliação que discute o foco dado ao controle do aluno mediante notas ou conceitos por uma visão tradicional, na qual os conteúdos são medidos segundo critérios quantitativos para determinar os sucessos ou os fracassos. Apontam outro olhar, em que a avaliação passa a ser compreendida como parte de





um processo de investigação pedagógica, uma interpretação contínua passível de intervenção e readequação das ações nas práticas de ensino, em uma análise qualitativa das situações didáticas propostas.

Sobre esse tema, pesquisamos uma atividade avaliativa processual, na qual foram realizadas três etapas de procedimentos diferenciados, no curso de Educação a Distância de Licenciatura em Matemática, da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, do estado de São Paulo.

Questionamos se este tipo de avaliação permite a aperfeiçoamento do processo de aprendizagem, com o propósito de se tomar decisões para o próximo procedimento, complementando o conhecimento a ser atingido. O objetivo deste artigo foi o de analisar o processo avaliativo, a colaboração entre professor-aluno e aluno-professor, como também, o desenvolvimento da aprendizagem ocorrida na atividade de avaliação realizada no EaD. As atividades disciplinares (ATD) são realizadas com frequência para desenvolvimento curricular.

A pesquisa pautou na revisão bibliográfica com autores como Vasco Moreto, Lino de Macedo e outros, além de observar orientações nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Após esta introdução (1), iniciaremos o desenvolvimento (2): “Investigação da atividade de matemática orientada e avaliativa”, com subtítulos: 2.1 “Uso de tecnologia para aprendizagem”; 2.2 “O processo de avaliação”; 2.3 “Fórum de Orientação da ATD1”; 2.4. “A atividade ATD1”; 2.5 “Fórum de Discussão da ATD”.

2 INVESTIGAÇÃO DA ATIVIDADE DE MATEMÁTICA ORIENTADA E AVALIATIVA





2.1 Uso de tecnologia para aprendizagem

A tecnologia vem trazendo à educação grandes modificações do ponto de vista qualitativo ou quantitativo, em virtude da movimentação que causa à comunicação e à expressão humana, permitindo um novo redimensionamento. O estudo e a pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento procuram diagnosticar os benefícios e a validade do uso da informática no processo de ensino.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a presença de inovações tecnológicas tem muito a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, enriquecendo o ambiente educacional, construindo conhecimento com abordagens diferenciadas que proporcionam a aprendizagem. Entre as competências específicas da BNCC (BRASIL, 2017), é citada a de:

[...] utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral (BRASIL, pág. 531).

Na EAD (Educação a Distância), boas práticas podem ser apropriadas de outras experiências de ensino - aprendizagem, nos múltiplos e diversificados ambientes nos quais esta experiência pode ocorrer (SOUZA, 2007; OLIVEIRA, 2007).

Nossa experiência no Curso de Educação a Distância, junto à Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES tem mostrado a importância das diferentes ferramentas de aprendizagem e de avaliação do processo de desenvolvimento para os conhecimentos de matemática, no curso de Licenciatura em Matemática.

2.2 O processo de avaliação





Avaliação sempre foi um tema de muita discussão na Educação, visto ser um processo complexo, não linear e que pode ter objetivos diferentes. Uma avaliação formativa tem intencionalidade de promover a transformação do processo e de seus autores no sentido de que possa ser revitalizada e modificada ao longo de etapas. Uma proposta pedagógica pode trazer concepções diversas e procurar ajustar seus elementos, atribuir valores e significados.

A avaliação formativa e continuada consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, presente ao longo do curso, de maneira contínua e dialógica (Freire, 1975). Se avalia interna e/ou externamente o conteúdo, seu tratamento, a dinâmica da tarefa, o empenho da própria experiência na ação colaborativa, a relação da temática com a própria prática, a aprendizagem antecipada por simulações, a pertinência epistemológica dos tópicos abordados, o nível de interatividade, as ferramentas e materiais de maneira integral e não separadamente. Possibilitando, ainda, a participação dos cursistas na avaliação e co-avaliação entre pares além da auto/hetero avaliação (GOMEZ, 2004).

Percebemos no EAD que a abordagem envolve uma comunicação delicada entre parceiros que possam estar distantes, em um papel de sujeitos impessoais, no sentido de que vínculos de afetividade por contatos presenciais não ocorram. No entanto, isso não impede que ocorra a aprendizagem, a partir da formalização de propostas pedagógicas adequadas e pertinentes às linhas de trabalho propostas nos cursos. Assim, a avaliação também precisa ser pensada e desenvolvida de forma a atenuar possíveis dificuldades de relacionamento interpessoal professor-aluno e aluno-professor. A comunicação e o oferecimento das tarefas avaliativas merecem um olhar cuidadoso para a forma a que se propõe a tarefa e como será recebida pelo aluno.

É um processo de construção contínua, para verificação da aprendizagem de forma coerente aos propósitos planejados e para a identificação do instrumento avaliativo enquanto dinâmica apropriada. Nesse sentido, a avaliação da





aprendizagem na EAD é uma abordagem formativa, que favorece o processo de aprendizagem dos sujeitos, levando em consideração as especificidades desta modalidade de ensino, que cada vez mais exigem do aluno interação, autonomia e colaboração.

Paloff e Pratt apud Oliveira (2012) defendem que o processo avaliativo amplo da aprendizagem é de natureza colaborativa e processual, e que deve incluir a autoavaliação e a avaliação dos outros estudantes. Observamos que no Fórum de Orientação, os alunos têm a oportunidade de interagir entre todos e com o professor, em construção colaborativa. No entanto, a participação do grupo ainda é tímida, pronunciando-se de forma sucinta e de pouca frequência.

Neste trabalho apresentamos um recorte do atendimento em três momentos. Como primeira etapa, foi apresentado o Fórum de Orientação, como proposta colaborativa de busca a um *site*, onde se apresentava o estudo de polígonos, no caso, pentágono, com desenvolvimento interativo de conteúdos em hipertextos complementares. Nela, o aluno pode verificar a proposta e dialogar a respeito, segundo as questões provocativas.

As observações do aluno foram consideradas e avaliadas segundo o mérito de participação e as respostas serviram para identificar o envolvimento ao tema proposto, assim como a metodologia apresentada. sobre o que lhe foi transmitido, daquilo que ele pode fazer com o que aprendeu. (PADILHA, acesso 2019).

Na segunda etapa, foi proposta a atividade propriamente dita, que consiste no desenvolvimento de sequência didática com exploração das propriedades e investigação de ângulos da figura geométrica Hexágono, com o uso do recurso tecnológico, software Geogebra.

E finalmente, na terceira etapa, realizou-se a devolutiva da atividade segundo a avaliação feita dos resultados da atividade ATD1, com o nome de “Fórum de Discussão da ATD1”. O professor expos sua expectativa de resposta à atividade e o aluno declarou suas dificuldades.





2.3 Fórum de orientação ATD1

O Fórum no EAD da UNIMES é uma ferramenta assíncrona, onde não há necessidade de alunos e professores estarem conectados ao mesmo tempo nas atividades em desenvolvimento. As conversas são registradas e posteriormente ocorre a continuidade das discussões. O Fórum de orientação da atividade chamada ATD1 propõe uma conversa inicial com o aluno para preparar o ambiente de estudo para a atividade propriamente dita como ATD., conforme podemos observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Fórum de orientação da ATD1 por Professor Unimes Virtual - segunda, 12 Ago 2019, 08

Fonte: Plataforma UNIMES, a autora

FÓRUM DE ORIENTAÇÃO DA ATD1

Sala de ajuda: Os ângulos internos de um pentágono regular

<http://clubes.obmep.org.br/blog/sala-de-ajuda-os-angulos-internos-de-um-pentagono-regular/>

Os ângulos internos de um pentágono regular

Nesta sala, vamos calcular a medida em graus dos ângulos internos de um pentágono regular. Mas quais são as informações básicas sobre os pentágonos regulares?

Para obtermos a medida dos ângulos internos de um pentágono regular vamos utilizar um dos resultados sobre triângulos mais conhecidos da Geometria Plana:

A soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo qualquer é 180° .

Você pode conferir nessa sala uma interatividade com a proposta desse site para a discussão de ângulos de um pentágono regular.

Você pode visualizar a decomposição do passo (1) utilizando o applet abaixo (verifique no site). Para isso é só esperar o aplicativo carregar completamente e clicar sucessivamente nos quadradinhos que irão aparecer.

Para retornar à configuração inicial, clique nas setinhas que aparecem no canto superior do aplicativo. Nesta página a interação com um applet construído permite melhor a exploração das propriedades de um pentágono regular.

Neste fórum, queremos discutir algumas ideias para levar esta proposta ao Geogebra.

a) Reparem a sequência didática que foi apresentada.

b) O que esperar da compreensão do aluno sobre esse tema?

c) A atividade é uma apresentação das propriedades do pentágono? Seria um tratamento exploratório, de investigação do aluno, ou de reconhecimento?

de colocações dos alunos: a que diferenciava a terminologia “lado” e “diagonal” do polígono apresentado e algumas relações matemáticas de modo a transportar esses conhecimentos para outros polígonos a princípio regulares.



Esperávamos que os alunos notassem que escolhido um vértice de um pentágono, dele partem três diagonais. Havia o desenho no tratamento do site para mostrar nossas ideias iniciais de que o pentágono pode ser dividido em 3 triângulos, conforme a própria condução da aula selecionada indicava. Já era conhecimento dos alunos que a soma dos ângulos internos de um triângulo vale 180 graus, o que deveria leva-la à conclusão de que a soma dos ângulos internos de um pentágono vale 540 graus.

A aluna A, ao realizar a atividade proposta apresenta as observações contidas no Quadro 2, a seguir:

- a) A sequência didática apresentada no applet disponível no link parte de uma sequência, em que foi disponibilizado um pentágono, e neste pentágono há vários ângulos. Sendo que para separá-los, a cor verde ficou com o ângulo interno AOB. A cor azul com o ângulo BOC, a cor rosa com o ângulo COD, a cor marrom com o ângulo DOE, e a cor laranja com o ângulo EOA. Até que todos estivessem efetivamente pintados e separados. Formando em seu centro, todos os 5 Ângulos 72° , que totaliza 360° . Resultando que a soma das medidas dos ângulos internos do pentágono é exatamente a soma das medidas dos ângulos internos desses três triângulos.
- b) O aplicativo através de suas cores, e explicações facilita a compreensão dos Ângulos. Pois ao disponibilizar pinturas diferentes, e uma explicação para cada uma delas, se torna mais fácil a fixação do conteúdo e o interesse do aluno, pois isso estimula o cérebro, por ser algo diferenciado.
- c) Sim, e através desse pentágono a formação de triângulos. Seria tanto um tratamento exploratório, quanto de investigação, pois ao mesmo tempo em que, quem não sabe o conteúdo, acaba querendo o explorar por ser um método que atinge o aluno e seu nível de curiosidade. E de reconhecimento, vendo novamente as aplicações de conteúdos já estudados, de diferentes formas, com mais interatividade através do aplicativo, valorizando os conhecimentos trazidos pelo aluno anteriormente.

Quadro 2 - Re: Fórum de orientação da ATD1 por Aluna - quarta, 11 Set 2019, 15:14

Ao analisarmos as respostas dadas pela aluna A, percebemos que reconhece como o material em mídia pode oferecer maior possibilidade de exploração e o quanto ele desperta o interesse para investigação e exploração das propriedades de figuras geométricas.





No item a, podemos observar que a aluna identificou os links de interação para os conteúdos, os ângulos citados, mas não buscou a forma como um pentágono regular poderia ser construído; por meio da marcação de 5 pontos em um círculo, pontos esses cuja “distância” entre eles se dava por arcos de 72 graus.

Esperávamos obter como resposta a compreensão da aluna sobre esse tema. A expectativa seria de que a aluna começasse a fazer conjecturas acerca da relação existente entre os lados e as diagonais de um polígono que partiam de um mesmo vértice e da possibilidade de que esse conhecimento pudesse ser discutido com um seu possível futuro aluno.

2.4 A atividade ATD1

- *ano escolar compatível com as habilidades que possam verificar na BNCC (quais são?),*
- *objetivos segundo a BNCC*
- *objeto matemático: os conceitos de um hexágono regular, estudos dos seus ângulos internos e investigação da área do hexágono regular, a partir dos triângulos que o compõem.*

A aluna A ao realizar a ATD1 apresentou o que podemos observar a seguir.



Quadro 3.1 – A construção do planejamento de aula – sequência didática

O Hexágono regular. Conteúdo

Conceito de um hexágono regular, estudos dos seus ângulos internos e investigação da área do hexágono regular, a partir dos triângulos que o compõem.

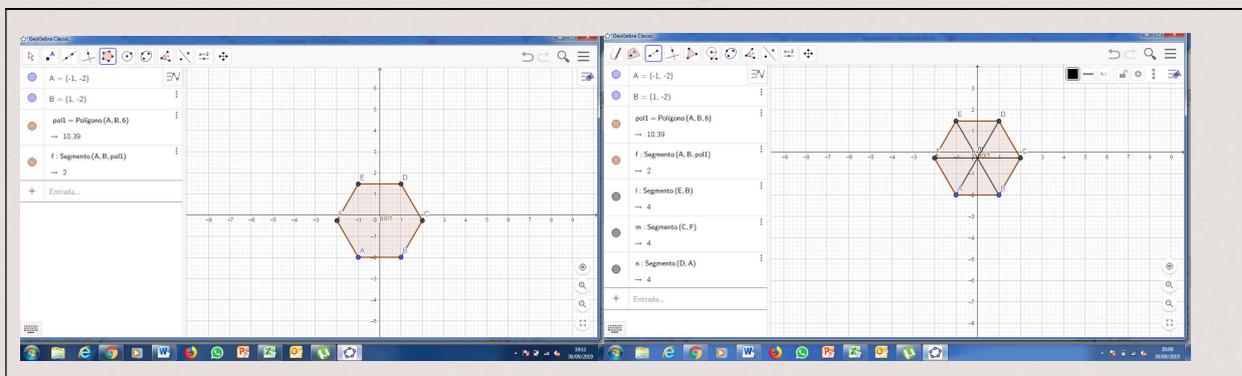
Objetivos

Fazer com que os alunos conheçam o hexágono regular, conheça como é formado, e como se calcula sua área a partir dos triângulos fornecidos.

Ano-8º

Tempo Estimado- Seis aulas, embora se tenha quatro etapas, é preciso saber que o aluno leva tempo para aprendizagem.

Desenvolvimento- Primeira etapa (1 aula): abordarei o conceito de hexágono regular, Polígono que tem seis ângulos e, por conseguinte, seis lados. O lado do hexágono regular inscrito num círculo é igual ao raio desse círculo. Um hexágono regular tem os lados e os ângulos internos iguais. E utilizando de meu próprio computador com o software Geogebra, desenharei um hexágono.



Fonte: Plataforma UNIMES ATD1 Anexo do aluno

A construção dos polígonos deveria ser uma proposta aos alunos alvo deste planejamento, onde a experimentação do uso da ferramenta tecnológica fosse direcionada a eles. A realização desta construção pelo professor deixa de oferecer a oportunidade de exploração do software pelos alunos.





Quadro 3.2 – A construção do planejamento de aula – sequência didática

Etapa 2 (uma aula): levei os alunos até a sala de informática, e lá eles mesmo tentaram formar seu próprio hexágono, se indagando quais pontos utilizariam, e como era delimitado o número de vértices, por se tratar de um hexágono, são seis vértices.

Etapa 3 (duas aulas): Explicação de como é formado um hexágono, sendo que ele possui seis lados, por ser regular, todos os alunos serão iguais. Os alunos indagam o que quer dizer com “todos os lados serão iguais?” Todos os seus arcos irão ter 60 graus, sendo que $60 \cdot 6 = 360$ graus.

Sendo que o hexágono terá um centro e suas seis divisões terão o mesmo tamanho

Fonte: Plataforma UNIMES ATD1 Anexo do aluno

A aluna nesta sequência didática mostra o pouco desenvolvimento no contexto de exploração e investigação do objeto de pesquisa. Uma atividade no laboratório de informática mereceria mais questionamentos, construções que desenvolvessem os conceitos, e que integrassem a ferramenta tecnológica às propriedades e conceitos matemáticos, como foi observado no fórum inicial e como enfatiza a BNCC quanto ao uso da tecnologia.

2.5 Fórum de discussão da ATD1

Como devolutiva, consideramos ao aluno que o esperado seria que se preocupassem com a dinâmica do uso de informática na construção do conhecimento, a partir de um planejamento minucioso da metodologia de sequência didática, onde o propósito seria a exploração dos conceitos, com o uso de uma ferramenta tecnológica.

A aluna A justificou a sequência didática apresentada utilizando como argumento o que podemos observar no quadro 4, a seguir:

Sequência didática para ensinar tecnologia -> Re: Sequência didática para ensinar tecnologia [segunda, 14 Out 2019, 15:14]





Tive algumas dificuldades

diante da formação do hexágono e de como descobrir a área dele, e pra fazer o desenho também. A sequência didática eu tive um pouco de facilidade em fazer, o mais difícil foi só a utilização do software, o que eu acredito que os próprios alunos

Fonte: Plataforma UNIMES ATD1 Anexo do aluno

O aplicativo Geogebra proporciona interatividade e outras interfaces que viabilizam a exploração de propriedades investigativas sobre o referido polígono. Observamos que ainda se faz necessário a descoberta das possibilidades da ferramenta. Esse aplicativo se encontra disponível na plataforma de acolhimento dos alunos no curso de licenciatura em matemática, com videoaulas para compor as habilidades de utilização desse recurso.

O propósito da atividade não seria propriamente a fixação dos conteúdos, mas o questionamento por ações a serem propostas e que pudessem trazer luz às hipóteses do aluno pesquisador, com a utilização do recurso, viabilizando a construção do conhecimento matemático com a prática da investigação dos conceitos.

A observação da aluna A nos demonstrou a dificuldade que nossos alunos sentem em utilizar o recurso tecnológico associado à construção do pensamento geométrico a que se propunha a atividade.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar um processo de avaliação formativa, em EAD, com intuito de melhor observar a integração à aprendizagem, a evolução dos resultados e a interpretação do meio avaliativo. O Fórum de Orientação e de Discussão como comunicação assíncrona pode promover um diálogo entre os participantes sobre o tema: “geometria – polígonos”, e permitiu participação na construção coletiva do conhecimento. Como é uma ferramenta assíncrona, possibilita





que os participantes tenham tempo para refletir, estruturar e argumentar de forma mais elaborada antes de publicar sua participação, o que possibilita uma comunicação de qualidade.

Masetto (2004, p.163-167) fala que o processo de avaliação com uso de técnicas presenciais e também de tecnologia à distância requer modificações constantes das informações e das construções realizadas ao longo do processo. Essas ponderações nos fazem pensar em quanto se pode aprimorar nossa experiência, no sentido de melhor afinar o diálogo, a dinâmica de relacionamento quanto ao tempo e a disponibilidade de interação.

Esta pesquisa também serviu para interpretar como propostas mais refinadas podem trazer atividades melhor elaboradas. Sempre é valioso observar a colocação dos alunos no entendimento das tarefas, quando declaram dificuldades em realizá-las, como foi constatado na devolutiva da aluna após a avaliação de sua atividade ATD1. O processo de *feedback* realimenta e reorganiza o processo pelos resultados até então verificados e nos permite rever as próximas propostas.

A abertura do processo de avaliação juntamente com os alunos permite a avaliação do curso e das atividades, tanto do aspecto de aproveitamento do aluno, como da proposta e objetivos iniciais (MASETTO, 2004). A avaliação formativa em EAD nos mostra infinitas possibilidades a partir de experimentações com ferramentas diversas. Segundo Souza (2007), as experiências demonstram que, apesar de haver uma compreensão das instituições de educação superior com relação à forma de avaliar, a inovação dos processos avaliativos ainda está limitada.

Quanto à pesquisa para o desenvolvimento do conhecimento com uso dos instrumentos midiáticos, sempre requer novas posturas mediante a versatilidade desses meios em constante transformação. Há sempre que se cultivar novas habilidades e adequações aos processos de construção do conhecimento, na composição entre a metodologia de ensino e aprendizagem e os recursos pedagógicos e didáticos que viabilizem o sucesso do planejamento educativo.





REFERÊNCIAS

- BRASIL, LEIS E DECRETOS. Lei nº 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. Ed. Porto Alegre, CORAG- Assessoria de Publicações Técnicas, 2004
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- GOMEZ, M. V. **Avaliação formativa e continuada da educação baseada na Internet**. In: VI Congresso Internacional de Educación a Distancia, 1999, Rio de Janeiro. VI Congresso Internacional de Educación a Distancia. São Paulo: ABED, 1999. Disponível em: <http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper_visem/margarita_vitoria_gomez.htm>. Acesso em nov 2019.
- MACEDO, L. **Testes e memorização de conteúdos**. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/37455_lino-de-macedo-testes-e-memorizacao-de-conteudos.html>. Acesso em nov 2019.
- MASETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia**. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000 – p. 133-173.
- MORETO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- OLIVEIRA, V. C., CRUZ, F. M. L. (2012). **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOCENTES NA EAD ONLINE**. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – redes sociais e aprendizagem.
- PADILHA, L. F. P. – **Avaliação tradicional ou avaliação mediadora: qual o melhor processo para a aprendizagem do aluno? – Brasil** Meu artigo. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescuela.uol.com.br/educacao/avaliacao-tradicional-ou-avaliacao-mediadora.htm>>. Acesso nov.2019
- SANTOS, E. O., MIDDLEJ, M. (2012). **COMO AVALIAR A APRENDIZAGEM ONLINE? NOTAS PARA INSPIRAR O DESENHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO ONLINE**. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 17, p. 1-20;
- SOUZA, E. P. (2007). **AVALIAÇÃO FORMATIVA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIA WEB**. Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE16, Vitória da Conquista, BA – Brasil.



O portfólio nno Processo Avaliativo

Thiago Gomes Simão

Rubens de Souza

RESUMO

A pesquisa aborda sobre a importância do uso do *portfólio* para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes da educação básica, ao ensino superior.

Para tanto, algumas considerações sobre processos avaliativos serão fundamentais para tangenciar os reais ganhos dessa ação pedagógica.

Palavras-chave: Portfólio. Avaliação. Aprendizagem.





1 INTRODUÇÃO

O *portfólio*, muito comum na área de artes é um recurso importante, pois permite ao estudante o diagnóstico e reflexão sobre seu processo avaliativo. Vale salientar Hernández, em sua definição:

Um continente de diferentes classes de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora, em continuar aprendendo. (HERNANDEZ, 1988).

Justifica-se essa investigação ao percebermos que o recurso do *portfólio* amplia possibilidades avaliativas.

A questão que move essa investigação incide precisamente na exploração das capacidades críticas e criativas do estudante, a partir do uso do *portfólio*, no processo de ensino e aprendizagem. De que forma esse recurso favorecerá docentes e discentes ao processo avaliativo?

O objetivo desse artigo é elucidar sobre as vantagens do uso do *portfólio* aos processos avaliativos e de aprendizagem. Identificar a viabilidade do *portfólio* em ambientes virtuais de aprendizagem.

A pesquisa será bibliográfica. Luckesi identifica que a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico fundamental que auxilia o docente e localiza o estudante durante suas vivências, bem como na elaboração e busca de novos conhecimentos. É importante ressaltar, que as teorias de Luckesi não são tradicionais, em que o docente é o único detentor do conhecimento. Desta forma, novas estratégias são necessárias para que o foco da aprendizagem se estabeleça no estudante e não na avaliação.





2. Portfólio e as metodologias inadequadas

Entende-se *portfólio* por ser uma organização de arquivos relacionados a produtos, que são registrados com determinada finalidade. Frequentemente empresas e instituições públicas ou privadas adotam esse recurso. A educação, da mesma forma elabora coleções de atividades dos alunos, porém com a finalidade avaliativa. O prefixo “port” oriundo do latim significa transportar. Alguns dicionários de inglês estabelecem a palavra “folio”, como livro de grandes páginas. Fica evidente que o *portfólio* se organiza por elementos soltos, unidos em pasta, física, digital ou virtual em disposição cronológica e capaz de registrar processos evolutivos de ações pedagógicas, além de percurso de aprendizagem de cada estudante. Desta forma, ampliam-se aos processos avaliativos novas perspectivas.

Ainda no campo da educação, Hernández (1998) define *portfólio*, como:

um continente de diferentes classes de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora, em continuar aprendendo. (HERNANDEZ, 1988)

Hernández defende a pedagogia de projeto. São estratégias metodológicas que invertem a ordem da transmissão do conhecimento, na aprendizagem para o protagonismo estudantil. A memorização e a visão do docente, como detentor do saber abre novas possibilidades, quando o aluno é desafiado em novas proposições, a partir de soluções para determinada situação problema. (HERNÁNDEZ, 1998). Nesse sentido, Hernández elucida sobre as situações de aprendizagem e a autonomia dos estudantes, na perspectiva da reflexão, discussão, observação, criticidade e tomada de decisões. A prática pedagógica ativa, estabelecida, a partir de projeto pedagógico conduz o aluno para novas atitudes e busca de conhecimentos.





Vale destacar o Patrono da educação do Brasil, Paulo Freire. Segundo Freire (2018, p. 47), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, Freire nos alerta para a necessidade de se criar indagações que, promovam curiosidades, reflexões e críticas. Ele afirma que a tarefa de ensinar não é transferir conhecimento, ou seja, o discurso docente sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático da teoria. Freire afirma que o “pensar certo” é saber o que ensinar e não transferir conhecimentos.

As metodologias pedagógicas cartesianas adotadas no processo de ensino e aprendizagem são orientadas para a fragmentação do conhecimento são questionadas, bem como os processos avaliativos resultados dessas práticas.

Certamente, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como suas metodologias são fundamentais. Refletir sobre as trilhas pedagógicas tradicionais e conservadoras que as instituições e docentes adotam será fundamental, pois não surtem bons resultados, ao examinarmos que as estruturas da experiência com o conhecimento ficam tensionadas em estratégias pífias, que não focalizam o estudante como protagonista do processo.

A resposta do aluno é aferida, a partir da avaliação, da mesma forma tradicional e conservadora, que não considera o estudante seu meio social e político.

Freire e Hernández apresentam importantes questionamentos sobre a prática docente. Atualmente, a métrica mais utilizada pelos docentes relaciona a ordem das competências e habilidades². O exemplo disso verifica-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC³ em que as competências e habilidades são as únicas e/ou

² Competências e habilidades, adotadas pelas escolas e Base Nacional Comum Curricular – BNCC prevê que estudantes tenham respostas e saberes capazes de atender às mudanças sociais Perrenewoud (1999, p.32) ao declarar que “a escola deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade”

³ Destaca-se que a BNCC foi elaborada em parceria com diversas instituições filantrópicas afortunadas pelo capital financeiro, e organiza um documento que está estruturado ao formato econômico que se





principais métricas estabelecidas para a educação básica no Brasil. Nesse documento a palavra avaliação aparece quarenta vezes e somente uma vez: avaliação formativa, portfólio surge apenas três vezes e somente no caderno: educação infantil.

2. Portfólio de aprendizagem

Freire nos alerta para a prática docente crítica, implicante do pensar certo, em dinâmica dialética entre a ação pedagógica e a reflexão sobre tais ações. “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (FREIRE, 2018, p. 40).

A utilização do *portfólio* na aprendizagem, bem como na avaliação são indissociáveis, ao verificarmos que há metodologias e avaliações que se tangenciam favoravelmente ao processo de ensino e aprendizagem e ao protagonismo estudantil. Tais práticas corroboram com os fundamentos freirianos e com as teorias de Hernandez. Destaca-se que a verificação das avaliações considera os resultados dos estudantes e das metodologias implementadas, a partir de reflexões sobre as práticas dos protagonistas, docentes e discentes. O processo avaliativo não deve ser punitivo, classificatório ou competitivo, A avaliação deve ser inclusiva, dinâmica e construtiva. A avaliação diferente da métrica dos exames, que possuem propósitos distintos, não seleciona o estudante. (LUCKESI, 2001).

Segundo Luckesi a avaliação é um processo de diagnosticar que objetiva constatar o estado de algo, (objeto, projeto, ação, fenômeno, aprendizagem, indivíduo...). Esse processo inicia-se por parâmetros mensuráveis de sua constatação e diagnóstico capazes de qualificar, quantificar, atribuir e valorar positivamente ou negativamente.

baseia em desempenhos universais da aprendizagem. Nesse sentido o ranqueamento estabelece conteúdos mínimos, relação metodológica pautada em competências e habilidades e caráter tecnicista. A BNCC não é currículo, porém norteia sua elaboração. .





Nesse sentido o *portfólio*, como prática avaliativa potencializa a aprendizagem, pois contribui para que o estudante perceba seu processo. O docente em determinados momentos deixa de ser o avaliador e o aluno deixa de ser o avaliado⁴. O *portfólio* deixa de ser mero depósito de coleta de dados para identificar “produções” de desempenho da aprendizagem do estudante. Salientamos que o *portfólio* propicia um método avaliativo, pois envolve o docente e o aluno na mesma ação pedagógica, a partir da dialogicidade⁵. As vantagens do *portfólio* se estendem para: a autoavaliação, autonomia discente, elaboração dos dados dos alunos, elaboração dos dados organizados pelos alunos, criatividade na organização dos dados, parceria professor – aluno, avaliação formativa.

3. *Portfólio* do Curso de Artes Visuais da UNIMES

As ações pedagógicas propiciam vivências entre docentes e estudantes, capazes de gerar processos auto-organizáveis, de acesso às informações e aos conhecimentos, a partir de análises, reflexões, produções que permitam autonomia do processo de ensino e aprendizagem.

Há eixos de análise para a avaliação, como confirma Rodrigues: “analíticos das práticas pedagógicas; metodológicos, éticos e políticos” (RODRIGUES, 1994). Nesse sentido o *portfólio* inspira-se nos modelos e estruturas de *portfólios* presenciais. Ou seja, há modelos com finalidades específicas, como: colecionar resultados de determinadas

⁴ Vale destacar que o caráter avaliativo do docente se amplia, ao verificarmos novas situações de parceria na relação docente – discente. Metodologias para a avaliação são identificadas, no entanto, esse artigo não as abordará, porém reconhece sua relevância.

⁵ Dialogicidade é o conceito estabelecido por Freire, a partir da luta pela libertação do ser oprimido, a partir de uma sustentação ética e de esperança. (FREIRE, 1997, p. 32)





ações práticas, resultados de testagens, preparos ou fabricações, coleções de processos, operacionalizações e transformações.

O *portfólio* pode cumprir tais finalidades e ainda propicia novas simulações, hipóteses e proposições, além de garantir avaliações que envolva cada protagonista: docente e aluno. Assim, o *portfólio* converte em algoritmos conteúdos estáticos e animados, como enfatiza Levy:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. escrita, visão, audição, criação, aprendizagens são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiências e teoria. Emerge neste final de século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram. (LÉVY, 1993. p. 7).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande dificuldade apresentada para o *portfólio* em ambientes virtuais de aprendizagem incidiu precisamente em não estabelecer um repositório de conteúdos e como estabelecer critérios avaliativos.

Quando há processos avaliativos mensuráveis com a participação do próprio estudante, essa etapa facilita e amplia a visão do docente, sobre a importância do *portfólio*.

Salientamos que o *portfólio* é possível na educação básica e no ensino superior, na modalidade de ensino a distância.

Sabe-se que o processo de ensino facilita, quando o estudante é capaz de perceber e diagnosticar suas reais dificuldades na aprendizagem. Isso vincula a autoavaliação. Desta forma, ao estudante fica claro a necessidade de se produzir produtos que serão colecionados. Destes, ao longo de sua trajetória quais foram





significativos para a apreensão de conhecimentos. Assim, mencionamos a autocompreensão, aspectos motivacionais, resultados que possam contribuir para o aluno e comunidade do entorno, entre outros fatores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41ªed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. 26ªed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**. Ver. Nova escola, 2001, Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado> Acesso: 29 out 2019.

MACEDO, Lino de. **Funções da avaliação escolar hoje**. In _____. Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Pedro. **As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos**. In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.). Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, 1994.





Avaliação Formativa no Ensino da Geografia a Distância na Universidade Metropolitana de Santos: o exemplo da disciplina “Seminários Temáticos”

Cristiane Fernandes de Oliveira

Erika Megumy Tsukada

Simone Rezende da Silva

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma discussão sobre avaliação formativa e tem o intuito de analisar como esta vem sendo tratada no curso a distância de Geografia da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES e especialmente na disciplina “Seminários Temáticos”. Para tanto, optou-se em correlacionar o que se tem considerado por avaliação formativa, adotando-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental sobre o assunto e o que tem sido aplicado pelo curso de Geografia, buscando-se ainda implementar o próprio sistema avaliativo do curso. O que este trabalho permitiu perceber foi que o curso ainda se mantém alinhado com os objetivos mais gerais do que propunha, a concepção original do SINAES/INEP/MEC, que era a de desenvolver a formação humana mais integral no aluno. Ainda, se compreende que, apesar das dificuldades de se alcançar plenamente o modelo de avaliação formativa, devido a adoção parcial de um modelo somativo na estrutura avaliativa, há uma perspectiva de evolução deste quadro, com a busca de uma maior individualização das respostas e do incremento da capacidade reflexiva e desenvolvimento das competências individuais. Além disso, optou-se por realizar uma análise específica acerca da disciplina “Seminários Temáticos” pela abordagem de temáticas contemporâneas da Geografia, e que compõe um sistema diferenciado de avaliação contínua, resultando na construção de um produto.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa. EAD. Avaliação em Geografia.





INTRODUÇÃO

Optou-se, neste trabalho, discutir a avaliação formativa e suas experiências no contexto do ensino a distância, visto que esta modalidade encontra-se em franco crescimento nas últimas décadas, incorporando estudantes que antes estavam alijados dos processos educacionais, pois relativiza as distâncias físicas por meio do uso da tecnologia. De acordo com Alves (2011, p. 84) a metodologia da Educação a Distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior.

A educação a distância, desta forma, tem o potencial para promover tipos de avaliação que levem a um ensino/aprendizagem significativos, dentre as quais destaca-se a de perfil continuado e formativo.

A Avaliação Formativa é compreendida por Luiza Cortesão (1993, p.12) como “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes”.

De acordo com Caseiro e Gebran (2008) a avaliação formativa visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades a fim de ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. Assim, opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens e, também, da avaliação diagnóstica, não considerando o aluno como um caso a tratar e, sim, interpretando os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Deste modo, compreende-se aqui que este processo de ensino/aprendizagem deve ser efetivado por meio da formação continuada, na qual o professor e os estudantes têm papel central neste processo de ensino-aprendizagem. Os professores, por sua vez, devem ser compreendidos como “estimuladores de





aprendizagens significativas” e os alunos devem ter papel “ativo e autônomo, na construção destas aprendizagens” (LEITE e FERNANDES, 2014, p.6).

A questão que se pensou nesta pesquisa é: como se pode estimular a avaliação formativa no ensino à distância?

Levando em consideração que este questionamento encaminha este trabalho para um arcabouço teórico bastante complexo e extenso, pretende-se restringir o universo pesquisado com o seguinte questionamento: Como se tem tratado a discussão da avaliação formativa no ensino de Geografia à distância na Universidade Metropolitana de Santos?

É importante ressaltar que além de se restringir o universo da análise, possibilitou-se uma abordagem mais aprofundada do que ocorre na prática dentro de um dos cursos da Universidade e especificamente em uma das disciplinas deste.

Enfim, o objetivo deste artigo é possibilitar um olhar mais aprofundado sobre como se desenvolve a avaliação formativa na disciplina de Seminários Temáticos, no curso de Geografia dentro da Universidade Metropolitana de Santos. Esta análise, além de resultar em um trabalho acadêmico, também, pode contribuir para o aprimoramento do próprio sistema avaliativo dentro do curso, sendo que suas autoras, participam ativamente destes processos de ensino-aprendizagem.

A metodologia da pesquisa é a pesquisa bibliográfica, em textos científicos da literatura da área sobre avaliação formativa no ensino à distância, mas também a verificação e análise de práticas avaliativas dentro do curso de Geografia e na disciplina “Seminários Temáticos”. Esta pesquisa se iniciou com o levantamento bibliográfico sobre o tema avaliação formativa na revista da Avaliação da Educação Superior, de Campinas, já que esta aborda vários temas relacionados à questão da avaliação.

No trabalho de Souza e Menezes (2014) se resgatam as peculiaridades do ensino a distância no que se refere ao artigo 1º, parágrafo 1º do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996.





Entre estas peculiaridades consta a exigência de haver provas presenciais no que se refere ao quesito da avaliação. Os mesmos autores ainda discutem como as novas tecnologias, tais como a inserção de *broadcasts* ou o trabalho com o uso de situações-problema contribuem no sentido da avaliação sugerindo avanços significativos no ensino-aprendizado.

Dentre os autores pesquisados Dias Sobrinho (2010) é o que mais se aproxima de uma conceituação sobre a avaliação formativa, discutindo-a dentro de uma profunda análise sobre os fundamentos do SINAES – Sistema Nacional de Ensino Superior.

O autor lembra que, a partir de 2003 houve modificações na forma como a avaliação passou a ser tratada, passando a basear-se na totalidade institucional, resgatando-se princípios de formação de cidadãos e da educação como um direito humano e social.

Posteriormente foi realizado um levantamento na revista Nuances: estudos sobre educação, na qual sobressaiu-se o artigo de Caseiro e Gebran (2008) que analisam a partir de uma experiência prática as possibilidades e potencialidades da educação formativa como instrumento de transformação do indivíduo dentro do âmbito do ensino/aprendizagem. Embasando teoricamente a escolha desta temática como relevante.

Estes autores, apontam para a possibilidade de desenvolvimento de uma avaliação mais integrativa, que trataremos como base comparativa na análise da avaliação desenvolvida institucionalmente pelo curso de Geografia.

Quanto à organização, este trabalho se inicia pela definição de avaliação formativa, abordando o tema por parte dos autores já mencionados. Segue com a análise da estrutura da avaliação desenvolvida no curso de Geografia da UNIMES tecendo-se análises críticas sobre quais são as bases teóricas e as práticas desenvolvidas, e em especial, na disciplina Seminários Temáticos.





2. AVALIAÇÃO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIMES

2.1. O processo de avaliação

No que se refere à avaliação, a discussão interna no curso de Geografia da UNIMES tem se dado no sentido de se alcançar o conhecimento integrado, ou seja a avaliação é compreendida como uma ferramenta capaz de apontar caminhos para a melhoria do ensino, para um ensino mais engajado com o processo de construção da cidadania.

Neste sentido, destacamos que este é um caminho buscado, apesar de haver uma luta bastante perceptível entre uma proposta engajada com a educação mais integrativa e a educação afinada com os propósitos vinculados aos interesses comerciais.

A instituição se situa entre estes dois mundos, a saber: aquele que busca o alcance dos instrumentos de melhoria do ensino e da formação específica do alunado e aquele que almeja sucesso no mundo concorrencial empresarial da educação. Neste sentido, Leite e Fernandes (2014) apontam criticamente como as tendências a uma lógica empresarial, ditadas por mecanismos concorrenciais das políticas de globalização do ensino superior tem afetado diretamente a busca de instrumentos para mensurar a qualidade de ensino de certas instituições, mas, a vinculação destes instrumentos aos mecanismos concorrenciais pode distorcer os princípios fundamentais da educação que é o da formação e aprendizado.

Disto é possível considerar que o que é buscado no Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação e Educação Superior -- quanto à qualidade da avaliação, ainda tem grande destaque na UNIMES.

Segundo José Dias Sobrinho (2010) a partir de 2003, ainda no governo Lula, o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação, que fazia uma revisão do que foi instituído no período anterior, no modelo baseado no “Provão”, retomando





a concepção original do SINAES, na qual a educação transcenderia “o desempenho estudantil em provas estáticas” [...] “buscando significados amplos da formação humana integral e pondo em questão a responsabilidade social das IES” – Instituições de ensino superior (DIAS SOBRINHO (2010, p.210) .

Deste modo, seu foco central passou a ser a instituição como um todo, já que a mesma segundo este autor se vincularia aos princípios da educação como “bem e direito humano e social, dever do Estado [...]” . (DIAS SOBRINHO, 2010, p.209).

Esta era a ideia de uma avaliação integrada e formativa, conceitualmente estabelecida sendo que o “Provão”, que foi grandemente criticado por sua característica unicamente somativa, foi substituído pelo Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – que apresentava características de avaliação dinâmica, mais próximas da avaliação formativa que se esperava.

Este apresentava questões com uso de textos mais informativos, incorporando perspectivas críticas que iriam contribuir para a formação da cidadania (DIAS SOBRINHO 2010, p.213-214). Entretanto, o ENADE foi distorcido, porque, assim como o “Provão” houve a elaboração de *rankings*, entre as instituições, a partir dos resultados obtidos, o que distorceu o próprio instrumento.

Os desdobramentos do SINAES passaram a se dirigir por caminhos onde prevalecia um modelo mais técnico e burocrático, alinhados aos rebatimentos concorrenciais nas instituições de nível superior, como a adoção de medidas no sistema de avaliação interno aos cursos a fim de se obter resultados melhores no Enade.

No estudo de caso analisado, no curso de Geografia, ao mesmo tempo em que se objetiva desenvolver um sistema avaliativo que promova o desenvolvimento da autonomia intelectual, da crítica e da capacidade de posicionamento na vida social, a avaliação tem também que ser capaz de familiarizar o aluno com o modelo avaliativo do sistema Enade, oferecendo-se questões que exigem do aluno um esforço maior de reflexão. Ao mesmo tempo, outra forma de buscar o desenvolvimento acadêmico dos





alunos foi através da inserção dos seminários temáticos como disciplina, na qual os alunos exercitam a capacidade de reflexão e de escrita a partir de temas interdisciplinares.

Atualmente o curso está dividido em 6 semestres e a cada um deles os alunos são avaliados de forma gradual e com uma intencionalidade formativa, afinal a lógica na qual se insere a avaliação, no curso, é a de formar um professor de geografia crítico e autônomo.

As atividades avaliativas estão distribuídas ao longo do curso e seus resultados vão se somando até o final do semestre. Estas atividades vão aumentando seu grau de complexidade à medida que o semestre vai se desenrolando, ao mesmo tempo em que os novos conteúdos vão sendo incorporados nas novas questões.

Neste sentido, todo o processo de avaliação estabelecido no âmbito do curso de Geografia da UNIMES assenta-se sobre a tentativa de informação e formação, visto que sobretudo nas avaliações dissertativas o aluno tem um *feedback* de sua participação e o professor por sua vez, a cada avaliação, tem a possibilidade de fazer um balanço de suas práticas e eficácia de suas avaliações.

Entretanto, esse processo não ocorre sem problemas ou falhas. Como apontam Caseiro e Gebram (2008) após a coleta da informação deve-se seguir uma ação remediadora individualizada.

Observamos que a avaliação formativa não é estática, ela é um processo cíclico e contínuo de análise e ação. Perrenoud (1999) destaca tal aspecto enfatizando que a avaliação formativa tem função remediadora. Ele afirma que esta modalidade de avaliação se assemelha à atitude do médico, que, ao diagnosticar o paciente de maneira individualizada, toma uma decisão, uma atitude concreta e particular. O diagnóstico deve, portanto, ser acompanhado de uma intervenção diferenciada. Para o autor, não há avaliação formativa sem diferenciação já que todo público escolar, por mais selecionado que seja, é heterogêneo. Defrontados com o mesmo ensino, os alunos não progredem no mesmo ritmo e da mesma maneira. Caso se aplique uma avaliação formativa, cedo ou tarde um fato se evidenciará: nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades. A única resposta adequada, portanto, é a de





diferenciar o ensino. Tal caráter remediador individualizado é o que justamente dificulta a emergência de uma avaliação formativa pelo fato de depender das condições estruturais do ambiente escolar, da formação dos professores, da disposição dos alunos, mas também, e não menos importante, das intenções envolvidas. (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p.4).

Na modalidade EAD lida-se com um número grande de alunos, fato que torna árdua a tarefa da individualização. Embora exista um grande esforço nesse sentido, principalmente com o uso dos *feedbacks* personalizados ainda é um desafio um retorno formativo individualizado.

Recentemente, as atividades avaliativas objetivas procuram seguir o formato das questões do Enade, mas, o aspecto da obtenção de nota, por parte do aluno e o caráter objetivo acaba por transformar este tipo de avaliação mais em somativa do que formativa.

Há uma melhor aproximação da avaliação formativa nas atividades dissertativas. Nestas atividades são propostos textos ou vídeos informativos, de onde partem questionamentos provocativos à participação mais ativa dos alunos. Esta participação pode ser acompanhada e orientada por meio dos Fóruns, na qual se possibilita o *feedback* sobre este tipo de atividade. É neste sentido que a disciplina Seminários Temáticos, soma esforços, fortalecendo o acompanhamento de pequenos grupos de alunos e, também, individualmente, enquanto estes desenvolvem atividades de pesquisa, de leituras, de discussões e escrita acadêmica, sobre temas atuais.

De forma geral, é possível perceber que ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente em relação à possibilidade de um *feedback* mais aprofundado e individualizado, tendo em vista o grande número de alunos. Mas, os primeiros passos estão sendo dados.





2.2. O caso da disciplina “Seminários temáticos”

A disciplina “Seminários Temáticos” é ofertada nos cursos de licenciatura da Universidade Metropolitana de Santos, desde o 1º semestre de 2019, e tem por enfoque o estudo de temas relacionados a questões étnicas raciais, direitos humanos e políticas de educação ambiental.

No curso de Licenciatura em Geografia a disciplina é oferecida no 4º e 5º semestres, Seminários I e II, respectivamente, e possui carga horária de 80 horas, desenvolvida na plataforma Moodle e utilizando-se do módulo Wiki, contando com suas ferramentas de comunicação e de maneira assíncrona, e especialmente, em Seminários Temáticos I tem por objetivo a avaliação do estudo da temática “Sustentabilidade e educação ambiental no ensino da Geografia, com enfoque nos Resíduos Sólidos”.

A estrutura da disciplina na plataforma é apresentada em 4 partes, sendo 3 delas avaliativas (etapas 01, 02 e 03) e as Orientações Gerais. Conta ainda com uma Instituição de Ensino até uma data preestabelecida, caso o participante não escolha o grupo, o sistema o realiza automaticamente.

Visando a discussão sobre a educação ambiental no ensino de Geografia em consonância com o manejo dos resíduos sólidos, e da elaboração de um relatório, propomos aos grupos a escolha de um tema a partir de 5 temáticas, quais sejam: coleta seletiva, reciclagem, compostagem, disposição em aterro sanitário e sensibilização ambiental. O relatório proposto foi pensado para incentivar e promover o hábito da leitura e da escrita dos alunos, bem como a realização de levantamento bibliográfico para fins de pesquisa, como orientação inicial para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).





Nesse sentido, propomos que o relatório contivesse uma introdução, os objetivos, geral e específicos, justificativa, procedimentos metodológicos, fundamentação teórica, considerações finais e referências.

Para a escolha do tema a ser desenvolvido pelo grupo foi criado o fórum de orientação, de caráter não avaliativo, sendo um espaço destinado para promover a interação e participação dos alunos no desenvolvimento do trabalho de forma colaborativa.

Além disso, e como forma de auxílio para a escolha do tema pelo grupo, foram disponibilizados, nas etapas 01 e 02, artigos científicos sobre educação ambiental e resíduos sólidos, bem como a legislação vigente que regula os resíduos sólidos e a educação ambiental no Brasil.

Assim sendo, o processo de avaliação da disciplina envolve 3 etapas, sendo duas delas, etapas 01 e 02, complementares.

- a) Etapa 01: consiste na avaliação do envio do relatório parcial da temática escolhida pelo grupo, devendo conter a introdução (ainda em desenvolvimento), os objetivos geral e específico, a justificativa do tema e referências preliminar. Nesta etapa há o acompanhamento do fórum de discussão pelo professor, orientando os alunos a respeito do desenvolvimento do relatório. Para esta etapa a nota atribuída é 2.0.
- b) Etapa 02: consiste na avaliação do envio da etapa 01, retificada conforme a orientação do professor (*feedback*), e da etapa 02 que deve conter os procedimentos metodológicos, fundamentação teórica e considerações finais e referências. Esta etapa vale 4,0 pontos da nota final.
- c) Etapa 03: esta etapa baseia-se na entrega de um pôster, configurado e disponibilizado na etapa 03, devendo conter todas as partes do relatório de forma resumida enviado por apenas o líder do grupo. Para esta etapa atribui-se a nota 4.0.





Para o desenvolvimento das etapas 01 e 02, dos 10 grupos formados, especificamente para o 2ª semestre de 2019, apenas um grupo não realizou o trabalho, ou seja, não participou em nenhuma das duas etapas. Dois grupos não enviaram a etapa 01, mas enviaram a etapa 01 juntamente com a etapa 02, dentro do prazo determinado, sendo assim avaliado, conforme entendimento do professor.

Do ponto de vista qualitativo, dos 5 temas propostos para o desenvolvimento do relatório, 3 grupos escolheram a coleta seletiva, 4 grupos a sensibilização ambiental e 2 a reciclagem, não havendo a escolha do tema compostagem e a disposição em aterro sanitário.

Com relação a etapa 03, dos 9 grupos que realizaram o trabalho, 7 deles enviaram o pôster para uma pré-avaliação do professor, que realizou observações para retificações, utilizando-se como recurso para interação, o fórum de discussão. A ideia do procedimento foi identificar se o grupo exerceu o poder de síntese da escrita e se as partes do trabalho foram inseridas de forma resumida no pôster avaliativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática em questão – avaliação formativa – é tratada de maneira geral, como uma modalidade de avaliação na qual se promove a integração do indivíduo (daquele que busca o conhecimento) com a realidade na qual ele vive, de modo que o conhecimento com o qual ele teve contato (ou produziu) possa instigá-lo a exercer plenamente sua cidadania.

O curso de Geografia da UNIMES busca afinar-se à concepção original do SINAES, que era a de promover um sistema avaliativo que transcendia a avaliação dos alunos por meio de um sistema puramente somativo. Busca-se, deste modo, formar cidadãos integrados à sociedade, de modo que estes sejam capazes de





mobilizar seu conhecimento de forma a conseguir realizar seus projetos, que por sua vez devem estar relacionados à melhoria da educação.

Deste modo, em um curso de Licenciatura de Geografia, não só se busca analisar se foi alcançado o domínio dos conteúdos, mas, principalmente se o curso teve sucesso ao estimular a mobilização dos conteúdos por parte de seus alunos, de forma que eles possam ser competentes como futuros professores.

Vimos que o curso de Geografia segue diretrizes institucionais quanto à metodologia de avaliação, na qual há questões que apresentam uma característica somativa, como as questões objetivas, e há questões dissertativas que permitem avanços no sentido formativo. Inclusive estas questões apresentam dois fóruns, um de orientação, antes da atividade e outro de discussão ao final desta. Esta medida visa estimular uma maior proximidade entre os alunos e destes com os professores das respectivas disciplinas.

Apesar disto, ainda há dificuldades a serem superadas, especialmente no que tange ao aspecto da capacidade de *feedback*. Um *feedback* bem argumentado e com a possibilidade de reconstrução do pensamento por parte do aluno aprofunda a discussão proposta, estimula a capacidade reflexiva e permite a construção de laços entre professor-aluno, de forma a permitir avanços na direção da avaliação formativa. Entretanto, a qualidade deste *feedback* individualizado depende da quantidade de alunos por sala e do tempo disponível para efetuar este trabalho, o que se coloca em choque com a necessidade de se buscar recorrentemente o aumento do número de alunos por cursos. Estas são contradições com as quais temos aprendido a conviver, tentando superá-las de modo a não proceder em perda de qualidade do curso.

Com relação a disciplina “Seminários Temáticos” consideramos que a avaliação da participação individual dos alunos nos fóruns de orientação deve ser incorporada no processo avaliativo, pois a elaboração dos trabalhos em equipes no ensino à distância, apesar de estimular o trabalho cooperativo, ainda mostra dificuldades na avaliação do aprendizado individual.





Por outro lado, este estudo constatou que, o processo avaliativo da disciplina por meio de etapas e a proposta de desenvolvimento do trabalho com a temática “Sustentabilidade e educação ambiental no ensino da Geografia, com enfoque nos Resíduos Sólidos”, houve uma rica discussão interdisciplinar, possibilitou o debate sobre a importância da educação ambiental no ambiente escolar e beneficiou a inter-relação de alguns alunos em seus respectivos grupos de trabalho.

A proposta de realização de um trabalho acadêmico baseado em um projeto de pesquisa, direcionados aos alunos do 4º semestre, promove o aprendizado para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a formação do professor pesquisador, indispensável ao exercício do educador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *In: Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância*. Vol. 10 pp. 83-92.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. *In: Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.
- CORTESÃO, Luiza. **Avaliação formativa, que desafios?** Porto: Edições Asa, 1993.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *In: Avaliação*, Campinas; Sorocaba-SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. [Links]
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 19 (2), pp. 421-438. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200009> [Links]
- MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo. Annablume, 2007.
- PEREIRA, J. D. dos R. Processos avaliativos da aprendizagem em EAD: desafio a formação docente. *In: Anais (...) CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 14, 2008, Curitiba. Paraná.
- SOUZA, T. E. S.; MENEZES, A. H. N. Avaliação em Educação a Distância: Concepções e possibilidades. *In: REVASF*, Petrolina, PE, vol.4, n.6, dez/2014, p.158-170. Disponível em: [file:///C:/Users/CRIS/Downloads/275-Texto%20do%20artigo-774-1-10-20181129%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CRIS/Downloads/275-Texto%20do%20artigo-774-1-10-20181129%20(2).pdf) Acesso em 27/10/2019.





Mudança Conceitual no Processo Avaliativo da Formação de Professores de FÍSICA no EaD

Antonio Carlos Aido de Almeida

Walkiria Reche Urbaneja

RESUMO

Este artigo aborda os processos avaliativos a que são submetidos os alunos dos cursos de Licenciatura em Física em EAD. O modelo de mudança conceitual, bastante utilizado no ensino de ciências e amplamente divulgado a partir dos anos 1990, estabelece um novo olhar sobre a avaliação e o tratamento que se dá ao erro escolar. No caso específico desse curso, os fóruns de orientação de atividades avaliativas dissertativas se mostram como excelente oportunidade para se identificar o erro conceitual do aluno e trabalhar esse erro até que o aluno seja capaz de construir o novo conceito – correto – e que seja capaz de aplicá-lo em novas situações. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, em textos científicos da literatura da área e documental, pela análise de dados nas atividades avaliativas do curso de Licenciatura em Física na modalidade EAD da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Mudança conceitual. Avaliação no EAD. Licenciatura em Física.





1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema analisar as formas de se avaliar o aluno dos cursos de Licenciatura em Física na modalidade de ensino a distância (EAD). A avaliação das atividades a que é submetido esse professor em formação segue modelos que podem não ser eficazes, nem eficientes, o que sugere uma substituição ou uma adequação dos modelos de avaliação atualmente em uso.

O tema se justifica, em parte, às mudanças de metodologias no ensino de uma maneira geral e, especialmente, nos cursos a distância. O incremento de recursos de tecnologia e de comunicação nesses cursos requer uma adequação de toda a metodologia utilizada até os dias atuais o que inclui as formas de se avaliar o aluno, futuro professor. O tema também se justifica por si só. Cada vez mais, percebe-se que a avaliação é tão importante quanto o processo de ensino e aprendizagem em si, não só porque somos avaliados a todo o momento e em todos os lugares, mas porque a avaliação “sempre tem algo a entregar ao avaliador” e, nestes casos, “a pedagogia da pergunta pode ser mais interessante do que a pedagogia da resposta” (MACEDO, 2019).

A questão que move essa pesquisa é, em uma visão mais ampla: como processar essas mudanças de metodologias e de percepção nos conceitos avaliativos utilizados atualmente. A proposta de mudança conceitual no ensino de ciências, amplamente pesquisada por vários estudiosos do setor, inclui a mudança conceitual na avaliação do aluno que deverá, necessariamente, passar pela mudança conceitual nas formas de avaliação utilizadas pelo professor.

O objetivo desse artigo é investigar possibilidades de se implementar essa mudança conceitual nos modelos avaliativos nos cursos EAD, sobretudo o papel da escrita na perspectiva de avaliação de cursos de licenciatura em Física, algo ainda não estudado com a profundidade necessária, nem mesmo em outros cursos de ciências e sua metodologia é a pesquisa bibliográfica, em textos científicos da literatura da área, sobretudo textos que tratam das formas de avaliação de cursos de





licenciatura em Física e também textos que tratam da “cultura escrita” no processo de avaliação, ambos postos agora sob a perspectiva da avaliação *on-line*.

O início dessa pesquisa se deu com a coleta e análise de dados nas atividades avaliativas do curso de Licenciatura em Física na modalidade EAD da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) onde os autores são professores.

Segundo Villani e Barolli (2006), o discurso do professor ainda é um discurso autoritário em muitos aspectos, mas principalmente nas formas de se fazer a avaliação de seu aluno. Os professores formadores precisam passar aos futuros professores a ideia de que avaliar não é qualificar (Gil-Perez *et al.*) e aplicar os novos conceitos avaliativos em suas próprias atividades; é uma forma de reforçar os conceitos e validar sua eficácia. Avaliar também pode ser uma forma de se aprender com as próprias perguntas que se fazem, contribuindo para um processo contínuo de aprendizagem.

Iniciaremos com a definição de mudança conceitual e de sua aplicação no ensino de ciências e na avaliação de alunos, bem como na de professores em formação. Daremos continuidade analisando as possibilidades de aplicação desses conceitos nas avaliações do curso de Licenciatura em Física EAD da UNIMES através dos “Fóruns de Orientação” e dos “Fóruns de Discussão” de atividades dissertativas que oferecem vasto material de conceitos prévios a respeito de conteúdos o que favorece o entendimento das formas de se processarem as mudanças necessárias. O material documental de pesquisa que temos à disposição para avaliarmos o próprio processo de avaliação em ambientes virtuais é o material escrito, portanto o papel da escrita tem um papel fundamental na avaliação de cursos na modalidade à distância. Faremos o estudo para o curso de licenciatura em Física com o intuito de aplicá-lo. Ao final, avaliaremos os resultados obtidos e suas possibilidades futuras de aplicabilidade.





2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Segundo Gil Pérez *et al*, avaliar não é qualificar. O processo de avaliação é visto, habitualmente, tanto por professores como por estudantes como um sinônimo de qualificação e há estudos revelando que para a maior parte dos professores a principal função da avaliação é medir a capacidade de aprender e o aproveitamento dos estudantes.

Para essa avaliação é, frequentemente, atribuída uma escala de pontuação que serve de base objetiva para as promoções e seleções e essa práxis é suportada por outras concepções relacionadas como, por exemplo, a certeza de que é mais fácil avaliar as disciplinas científicas com objetividade e precisão. É possível observar, ainda, que essas concepções são utilizadas, inclusive, por professores que já optaram por realizar inovações em outros aspectos de suas atividades docentes, porém, não no que diz respeito à avaliação. Essas atitudes parecem indicar que a avaliação se constitui em um domínio de ideias e em comportamentos docentes de senso comum e que constituem um grande obstáculo na medida em que são aceitas sem questionamento, como naturais, (GIL PÉREZ *et al*, 1996).

Mais do que nunca é necessário que se faça uma reflexão crítica acerca das possíveis concepções de avaliação que nossos docentes detêm para que seja possível deixar de reduzir o papel da avaliação a uma simples qualificação dos estudantes.

A avaliação é importante, mas seu papel deve ser de uma estimativa dos sucessos obtidos em relação aos objetivos estipulados e não deve ter um caráter comparativo entre os estudantes. Além disso, deve-se apresentar com um critério de estimativa qualitativa que utilize categorias amplas e não se subdivida em centésimos ou milésimos de cada pontuação atribuída.

ma pequena análise de trabalhos de pesquisadores na área seria suficiente para mostrar que o papel da avaliação é negligenciado ao longo de todo o processo





de formação de professores. Idealmente toda avaliação deveria ser utilizada como um indicativo provisório e ser acompanhada, caso fosse necessário, de propostas de atuação para seu incremento, melhor desempenho dos estudantes e de autorregulação, tanto dos estudantes como da prática educativa utilizada.

Segundo Macedo (1990), o erro e a avaliação escolar deveriam ser analisados segundo uma visão construtivista e serem utilizados para promover cada vez mais aprendizagens significativas para o aluno.

Diante deste quadro, é necessário que, de início, se mudem as concepções acerca de avaliação que nossos estudantes dos cursos de licenciatura possuem para que, em um segundo momento, seja possível, de fato, convencê-los de que um novo modelo de avaliação seria mais eficiente e mais justo para seus futuros alunos.

2.1 O modelo de mudança conceitual

O modelo de mudança conceitual foi criado ao final dos anos 1950 e início dos anos 1960 e ao longo do tempo sofreu algumas mudanças e adequações às ideias originais. Tem como principal pressuposto a existência, na mente dos estudantes, das chamadas concepções espontâneas ou concepções espontâneas – ideias intuitivas, relativamente estáveis, parcialmente consistentes, úteis para a interpretação dos fenômenos cotidianos e que constituem o que chamamos de conhecimento do senso comum.

Uma das características principais das concepções espontâneas é a sua resistência a mudanças que é interpretada como uma das principais causas das dificuldades na aquisição do conhecimento científico pelos alunos. Sob essa perspectiva o problema central da educação científica seria o de promover uma mudança conceitual no estudante, ou seja, de criar condições para que o aluno abandone suas concepções, ou pelo menos limite o seu uso e adote como instrumento de interpretação do mundo as concepções aceitas pela comunidade científica (VILLANI e ARRUDA, 1994, p.88).





Para a ocorrência de assimilação e acomodação de novos conceitos são necessárias quatro condições fundamentais: insatisfação com as concepções existentes, inteligibilidade, plausibilidade e fertilidade das novas concepções.

Um indivíduo deve inicialmente ver-se diante de uma concepção corrente com alguma insatisfação antes de considerar uma nova, ou seja, deve ocorrer uma anomalia que é experimentada quando o indivíduo tenta usar seus conceitos correntes em alguma situação e se frustra, o que se assemelha à concepção piagetiana de conflito. (PIAGET, 1999) Esse conflito pode se apresentar como uma ocorrência nova que não corresponde a nenhuma das crenças pré-existentes do estudante ou quando uma crença, bem sucedida até o momento, falha na interpretação de um novo evento.

Uma nova crença tem a possibilidade de ser aceita se for inteligível, ou seja, se fizer sentido para o aluno. Uma vez que a nova concepção tenha sido compreendida, o próximo passo é que ela seja plausível, isto é, que ela se mostre capaz de resolver os problemas conhecidos (conflitos) e que seja consistente com outros conhecimentos do aluno. Finalmente, a nova concepção deve ser fértil, conduzir a novas descobertas e ser estendida a novas áreas.

2.2 A mudança conceitual no EAD

Esse modelo de mudança conceitual parece ter boa aplicabilidade aos fóruns de orientação de atividades avaliativas dissertativas nos cursos de licenciatura de Física no EAD. Nesses fóruns o professor propõe uma discussão prévia sobre o tema que será o foco da atividade e os alunos são estimulados a pesquisar sobre o tema e a discutir os resultados dessas pesquisas. Nessas postagens há ocorrências de resultados muito bons e outros nem tanto com conceitos equivocados baseados, muitas vezes, no senso comum e nas concepções prévias dos futuros licenciados. A nossa proposta é de utilizar essas postagens para trabalhar os equívocos conceituais





dos alunos com o objetivo de promover o conflito e a consequente substituição desses conceitos equivocados.

2.3 Fóruns de orientação e de discussão

No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na UNIMES, são propostos dois fóruns para cada atividade avaliativa dissertativa: um fórum de orientação, que introduz um estímulo preparatório para a atividade propriamente dita – disponibilizada aos alunos após uma semana – e um fórum de discussão, que promove a discussão da(s) possível(eis) resposta(s) à atividade logo após seu encerramento. Nestes fóruns a discussão dos temas propostos ocorre entre os alunos e entre estes e o docente responsável pela disciplina. No curso de Licenciatura em Física, na modalidade de EAD, o fórum de orientação é avaliativo (compõe parte da nota da atividade que será proposta) e o fórum de discussão não é avaliativo. A partir de observações sistemáticas, torna-se possível afirmar que estes fóruns disciplinares introduzem novos elementos ao processo avaliativo, a saber:

2.3.1 Introduzem um tema de Investigação: o fórum de orientação introduz um tema, que é não apenas de preparação à atividade subsequente, mas, também de investigação, de pesquisa ou mesmo de habilidade. A possível introdução de um material preparatório à atividade permite ao docente a elaboração de atividades completas, contextualizadas e interdisciplinares. O conhecimento prévio do tema da atividade permite ao aluno que se prepare para a realização da atividade, pesquisando em fontes diversas.

2.3.2 Introduzem uma dinâmica de interação: assim que o fórum de orientação é disponibilizado, é estabelecida uma dinâmica própria de interação aluno/aluno e alunos/docente que acompanha a evolução do





fórum. A interação se intensifica sempre que: a) há um grande interesse dos alunos pelo tema proposto; b) há uma dificuldade de interpretação do tema proposto ou um conceito equivocado ou incompleto, exigindo a intervenção direta do docente para sanar dúvidas recorrentes; c) o docente introduz novos elementos de discussão aos tópicos que estão sendo discutidos, o que dá origem a novas linhas de discussão dentro do tema proposto.

2.3.3 Suportam diferentes formas de participação e interação dos alunos: os alunos podem introduzir no fórum um texto, uma equação matemática, uma imagem, um endereço eletrônico ou até mesmo um áudio. São elementos novos de participação e interação que possibilitam interferir diretamente no processo de avaliação, tanto pelo conteúdo quanto pela forma.

2.3.4 Oferecem ao docente uma melhor percepção do entendimento da proposta por parte dos alunos: se o nível de interação dos alunos for intenso, o docente poderá ter uma boa percepção das concepções prévias destes e de seu grau de adequação científica. Através da evolução do fórum, tema proposto, continua com a pesquisa para participar do fórum e se completa com a regulação de suas concepções prévias até atingir a acomodação das novas concepções científicas. Esse processo terá início, propriamente dito, quando as intervenções no fórum explicitarem o conflito cognitivo, que pode ser provocado pelo próprio professor. Uma vez que a insatisfação com as concepções existentes se instale as novas intervenções no fórum venham a conduzir à inteligibilidade dos novos conceitos, sua plausibilidade e, finalmente, sua fertilidade – aplicabilidade em novas situações. Os fóruns, assim, se revelam como uma importante ferramenta de mudança conceitual, e têm uma característica interessante: se autoalimentam e se autorregulam.





2.3.5 Oferecem uma síntese dos resultados alcançados e das dificuldades encontradas pelos alunos: o fórum de discussão da atividade (que é posterior à realização da atividade), apesar de não ser avaliativo, permite ao docente identificar se os objetivos propostos foram atingidos, qual o grau de satisfação dos alunos com as novas concepções adquiridas e as falhas no processo de ensino e aprendizagem com a consequente correção desses pontos frágeis, ou seja, é uma importante ferramenta de regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Todos estes elementos se revelam de grande importância para que o processo de avaliação não seja um processo de qualificação. A mudança conceitual dos alunos se dará, não apenas pelas características próprias que estes fóruns introduzem, mas principalmente por serem elementos correlacionados entre si que podem continuamente gerar novos elementos e, neste sentido, uma mesma proposta de atividade, introduzida em um fórum de orientação, porém a um grupo diferente de alunos, irá gerar novas discussões, novos caminhos para a promoção dessa mudança conceitual e novas formas de participação. Revela-se, então, um processo de avaliação dinâmico e adaptável.

Apresentar novas formas de avaliação ao aluno dos cursos de Licenciatura em Física promovem a percepção e a constatação de que o principal objetivo da avaliação deve ser a evolução do processo de ensino e aprendizagem e a regulação desse processo, e não a qualificação do aluno e, ainda, permite corrigir suas fragilidades e reforçar suas aquisições convenientes. Desta forma estaremos promovendo nesse licenciando e futuro professor a sua mudança conceitual não apenas de suas concepções científicas, mas de suas concepções do processo avaliativo de ensino e aprendizagem o que pode se constituir em uma lenta, porém efetiva, mudança na visão da avaliação escolar.





3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados da nossa pesquisa, podemos concluir que, de fato, os processos avaliativos de maneira geral e, especificamente nos cursos de Licenciatura em Física do EAD, não são eficazes e nem eficientes, pois não tratam o erro escolar como uma oportunidade de regulação da metodologia empregada no processo de ensino e aprendizagem ou de construção do conhecimento do aluno.

O modelo de mudança conceitual tem como base o levantamento das concepções prévias do aluno e, a partir dessas concepções, avaliar se ou quais concepções são corretas e quais são equivocadas ou incompletas. Uma vez identificados os equívocos conceituais, o professor deve, então, apresentar uma situação que evidencie o conflito cognitivo, ou seja, a constatação por parte do aluno de que aquela concepção não é capaz resolver a situação problema apresentada. Uma vez estabelecido o conflito, o aluno estará apto a aceitar a nova concepção que, então, poderá torná-lo capaz de resolver a situação problema. Essa concepção deve se mostrar, também, inteligível, plausível e fértil.

Os fóruns de orientação de atividades avaliativas dissertativas dos cursos de Licenciatura em Física do EAD se mostraram excelente oportunidade para a aplicação desse modelo, pois os alunos precisam explicitar os conceitos adquiridos através de suas pesquisas que podem se apresentar equivocados ou incompletos. O professor, então, introduzirá nesses fóruns uma situação problema que não poderá ser resolvida através desses conceitos prévios, o que resultará na construção dos novos conceitos corretos ou completos. Uma vez que esse aluno, futuro professor, se apropriar desse modelo avaliativo, certamente será capaz de replicá-lo nas futuras avaliações escolares de seus futuros alunos (fertilidade). Este parece ser um processo lento em sua aplicação e em seus resultados, entretanto pode sinalizar para uma efetiva mudança conceitual nos processos avaliativos em geral.





REFERÊNCIAS

ALONSO, S. M.; GIL PÉREZ, D.; MARTÍNEZ TORREGROSSA, J. *Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación en una enseñanza constructiva de las ciencias. Revista Investigación en la Escuela*, v.30, p.15-26. Disponível em <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59727> Acesso em 29 out. 2019

ARRUDA; S.M.; VILLANI, A. Mudança conceitual no ensino de ciências. **Caderno Cat. de Ensino de Física**, v.11, n.2.p.88 a 99, ago..1994. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7152> . Acesso em 29 out. 2019

EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M. V. Formas de construtivismo: teoria da mudança conceitual e construtivismo contextual. **Anais (...) ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. 2 1994. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7152> . Acesso em 29 out. 2019

MACEDO, L. Testes e memorização de conteúdos, **TV Cultura**, Fundação Padre Anchieta, vídeo. Disponível em https://tvcultura.com.br/videos/37455_lino-de-macedo-testes-e-memorizacao-de-conteudos.htmlces. Acesso em 29 out. 2019.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

VILLANNI, A., BAROLLI, E. Os discursos do professor e o ensino de Ciências **Proposições**, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2351/49_dossie_villania_et al.pdf . Acesso em 29 out. 2019.





Os Desafios da Avaliação on-line no Processo de Ensino e de Aprendizagem

Elisabeth dos Santos Tavares

Maria Emilia Couto

Penélope Botsis

RESUMO

O presente trabalho apresenta pesquisas em Tecnologias de Comunicação e Informação na Educação, do Brasil e de Portugal, estudiosos da Educação a Distância. Tem como objetivo contribuir para a reflexão de como as diferentes abordagens pedagógicas avaliativas *online* podem se tornar práticas educativas que proporcionam ao aluno uma aprendizagem significativa. Considera autores como Amante, Pereira e Freire, Hoffman, Kenski, Silva e Santos. As aproximações identificam ainda o uso de práticas conservadoras nas avaliações *online*, contudo com possibilidades de avanços necessários às exigências da sociedade contemporânea do conhecimento e da informação.

Palavras-chave: Avaliação *on-line*. Educação a Distância. Aprendizagem.





1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo nos apresenta um cenário em constante transformação nestas últimas décadas, especialmente na Educação. Essas mudanças, ocorridas por meio da globalização e pela gigantesca rede conhecida como internet, cresceu em velocidade extraordinária, afetando diversas áreas, inclusive a Educação, pela demanda na produção e no compartilhamento de conhecimentos. A rede mundial de conexões encurtou as distâncias, facilitando as relações sociais, culturais e econômicas de forma rápida e eficiente.

As tecnologias digitais democratizaram o ensino para muitos no Brasil, sendo que esta grande demanda de alunos vem do Ensino Superior com a oferta, cada vez maior, de cursos realizados na modalidade a distância. Este novo modelo deve garantir uma aprendizagem significativa para o aluno, considerando diferentes contextos, uma vez que esse aluno é sujeito em processo contínuo de construção e conhecimento, reconhecendo-se que a aprendizagem é reveladora de caráter humanizador, dialógico, tecnológico, cognitivo e social e que tais exigências estão vinculadas ao atual modelo social, cultural e econômico da sociedade, também em constante mudança (AMANTE, 2017).

Ao se adotar como tema os desafios da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem na educação a distância, destaca-se que, em particular no Brasil, muitas instituições credenciadas para a modalidade de Educação a Distância seguem desdobrando-se em atender indicadores para que possam realizar um trabalho educacional de qualidade e significativo por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA - o que se revela de muita complexidade.

Nesse contexto, acredita-se que a avaliação da aprendizagem em Ambientes Virtuais, como parte do processo do ensino e da aprendizagem, constitui um desafio para a comunidade acadêmica, o que exige estudos, pesquisas e socialização das práticas exitosas. Pretende-se assim, uma aproximação entre os processos educacionais frente às avaliações da aprendizagem em ambientes virtuais entre Brasil





e Portugal, onde linguagem, cultura e história estão correlacionadas e os modelos educacionais, de modo geral, contemplam singularidades em comum por meio de referenciais teóricos já construídos e revisitados.

Em Portugal, a trajetória da Educação a Distância (EaD) inicia-se pela Universidade Aberta, percorrendo caminhos semelhantes aos do Brasil, tendo como base de construção um sistema virtual de aprendizagem que conta com um conjunto de estruturas como: “material didático, tutoria e avaliação formativa baseada nos princípios da autoaprendizagem” (AMANTE, 2006, p. 54).

Entretanto, novas perspectivas na EaD foram se concretizando em função dos avanços das Tecnologias da Comunicação e da Informação, o que se refletiu para o próprio avanço da Educação a Distância, promovendo cada vez mais uma melhoria na acessibilidade, na interação, na autonomia e na aprendizagem significativa.

No Brasil, alguns conceitos semelhantes à EaD de Portugal foram implementados para maior interatividade no ambiente virtual, o que proporciona a construção de novas ações e práticas pedagógicas e avaliações com estratégias formativas, garantindo-se uma avaliação com abordagem sociointeracionista na aprendizagem *online*, promovendo uma educação significativa e de acordo com o contexto sociocultural atual (SILVA; SANTOS, 2014).

Entende-se a Avaliação como instrumento indissociável da prática educativa, não apenas para atender a questões classificatórias e seletivas, mas sim com a incumbência de se efetivar como uma ação reflexiva, colaborativa e de aprendizagem (HOFFMANN, 1998).

As aproximações teóricas das concepções de avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais entre Brasil e Portugal na última década, como os diferentes tipos de instrumentos de avaliação, sejam eles pelo olhar dos teóricos brasileiros sejam pelo olhar dos portugueses, podem efetivar-se como instrumento do processo de construção de novos conhecimentos.





Entende-se que, a partir da investigação dos paradigmas da avaliação da aprendizagem na EaD e das pesquisas educacionais realizadas em Portugal e no Brasil, é possível construir aproximações, e novos olhares podem ser dados a ambos os países, que buscam a superação de possíveis tensões educacionais considerando a avaliação parte de um processo de ensino e de aprendizagem indissociáveis, o que se traduz no objetivo deste artigo.

A metodologia de pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, a partir de um levantamento da literatura da área com destaque para os autores brasileiros, Preto (2014), Silva (2014), Santos (2014) e os portugueses Amante (2018) e Pereira (2015) que se alinham em um conceito de que, segundo Primo (2014), qualquer processo de avaliação *online* em uma perspectiva construtivista considera essencialmente como se dá o processo de aprendizagem, apontando a relevância da avaliação contínua dos alunos com base no trabalho autoral e cooperativo. Desse modo, entende-se a avaliação como parte do processo de ensino e de aprendizagem, em movimento constante a favor de uma aprendizagem significativa para o aluno.

Para a organização do presente trabalho, inicia-se com pesquisas conceituais sobre a avaliação da aprendizagem, com a especificidade da avaliação *on-line* de pesquisadores brasileiros e portugueses. A partir dessas abordagens, são identificadas as aproximações, superando-se a visão reducionista da avaliação em ambientes virtuais para, por fim, apresentarem-se os resultados obtidos.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL E EM PORTUGAL

Quando se identifica o percurso da Educação a Distância em diferentes países, localiza-se, no século passado, desde os cursos oferecidos por correspondência a utilização dos meios de comunicação e, por fim, o recurso da tecnologia até os dias atuais.





Durante décadas a educação vem contribuindo, conforme a necessidade do contexto histórico, político, social e econômico. A exigência cada vez maior de se ter acesso à educação e os desafios que se fizeram presentes no Brasil, como a baixa oferta, além da precariedade do setor público, de certa forma, promoveram o crescimento da Educação a Distância como oportunidade de acesso ao Ensino Superior.

A demanda por cursos de diferentes áreas foram se concretizando e provocando a abertura, nos anos de 1990, por uma grande quantidade de Instituições de Ensino Superior privada que pleiteavam a Educação a Distância, e que esta fosse considerada e reconhecida no contexto educacional. Em 1995, com a criação do Centro Nacional de Educação a Distância e, no ano seguinte, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), o fortalecimento e o reconhecimento da Educação a Distância se estabeleceu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reconhece essa modalidade e atualmente, também, normatizada por diversos outros instrumentos legais.

Posteriormente, houve a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema fundado em 2005 e instituído, segundo o discurso oficial, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. O Sistema UAB sustenta-se por meio de uma parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior, cuja meta prioritária é

contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica. Isto posto, presencia-se um passo relevante para a consolidação da EaD no Brasil.





Também a exigência da utilização das tecnologias de comunicação e informação nos diversos segmentos da educação tem sido fator determinante para que novas temáticas se coloquem nas discussões educacionais.

As aproximações históricas da EaD entre Brasil e Portugal é notória ao nos depararmos com todo o contexto que surgiu e consolidou a Educação a Distância em Portugal, além da reciprocidade do processo histórico e cultural de ambos os países. O fator mundial pós-guerra, a revolução industrial, as mudanças que ocorreram na economia, também no plano ideológico e cultural foram fatores predominantes na busca por conhecimento, sendo necessário um projeto de educação para atender uma população que ansiava por conhecimento (AMANTE, 2018).

Em 1975, após a Revolução Portuguesa, a Educação encontrava-se em colapso, sendo necessário, segundo Amante, uma “missão de resgate educacional” e, portanto, um novo modelo na Educação como a EaD era recomendável como um grande passo, que poderia contribuir no atendimento e formação de jovens e adultos e no progresso do país.

Dessa forma, foi criado o Instituto Português de Educação a Distância (IPED) em 1979, cujo objetivo era “adquirir conhecimentos, competência profissional, instalações, equipamento e preparar o caminho para a futura Universidade Aberta”. Em 1976, a Universidade Aberta fora criada, mas somente em 1988, pelo Decreto Lei nº 444/8, foi oficialmente fundada a primeira Universidade Aberta de Portugal, a UAB em Lisboa. Após esse processo, ao longo dos anos a modalidade de Educação a Distância expandiu-se notavelmente em Portugal, acompanhando o crescimento em nível mundial da EaD tendo sua excelência sido reconhecida e premiada por organizações europeias que buscam referência no Ensino.

Na história da educação de ambos os países também constam tensões em comum que exigiram medidas que garantissem a população o acesso à educação como direito de cidadania.





Decorrente da evolução histórica descrita, o processo de ensino e de aprendizagem *online* passa a ser objeto de estudos e pesquisas assim como a formação de professores. Para a realização da Educação a Distância, entram em cena os ambientes virtuais de aprendizagem com muitos elementos que se estruturam como responsáveis pelo processo de aprendizagem como o material didático. Nessa ferramenta de trabalho do professor, um conteúdo bem elaborado, e rico pedagogicamente, é fundamental para desenvolver uma aprendizagem de qualidade, pois, por meio do material didático, é realizada grande parte do processo de mediação no ambiente, utilizando-se mais as diferentes interfaces disponíveis no Ambiente Virtual e Aprendizagem (AVA) (PEREIRA, 2017). Contudo, uma nova concepção de EaD entende o aluno como agente autônomo, coautor de sua própria aprendizagem, que se dá pela interatividade e pela interação no ambiente virtual, com abordagens efetivas na construção e na troca de saberes.

2.1 O Processo de Ensino e de Aprendizagem no Ensino *on-line* e os Desafios da Avaliação Digital

A sociedade contemporânea coloca todos frente a um cenário em constante transformação e mudanças, inclusive na Educação, com novas abordagens metodológicas, na produção de conteúdos, de recursos midiáticos tecnológicos e de compartilhamento de conhecimentos. Neste cenário, as instituições de ensino recorrem cada vez mais à educação a distância, proliferam cursos e ações de formação *on-line*, e o ensino é, progressivamente, mediado pelas tecnologias até mesmo em cursos presenciais. A aprendizagem realiza-se de modo virtual.

Desta forma, a gestão do processo de ensino e de aprendizagem recorrem às tecnologias de informação e de comunicação, disponibilizam-se programas, informações e conteúdos *online*, fazendo surgir “mundos imersivos e novas pedagogias”, segundo Pereira (2015).





No processo de ensino e de aprendizagem, os instrumentos podem ser usados para transformar as práticas tradicionais dos professores, centradas no aluno, incorporando novas abordagens pedagógicas ao processo de aprendizagem. É relevante

destacar que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, por si só, no processo de avaliação, não garante que, de fato, novas pedagogias sejam adotadas; elas terão que estar acompanhadas pela alteração das práticas de avaliação.

Pereira (2015) afirma que em muitas situações, o paradigma psicométrico, que durante décadas sustentou a prática da avaliação, ainda resiste na prática educativa. Segundo o autor, citando Birenbaum (2003) nessa perspectiva de avaliação, o conceito adotado pressupõe uma natureza quantitativa que aspira diferenciar os estudantes e ordená-los de acordo com os resultados que obtém. Valoriza-se o paradigma da cultura do teste, da verificação, quando questões objetivas se apoiam em padrões descontextualizados, com testes psicométricos que se constituem em uma medida objetiva e padronizada utilizada como uma medida de desempenho, que se baseia em amostras estatísticas de comparação, sendo aplicados sob condições uniformizadas.

A questão é se caberia a utilização de tal verificação de aprendizagem nos dias atuais. Sabe-se que a verificação é ato pontual, não inclui processo, consiste em um processo seletivo e classificatório em que a aprendizagem do aluno é submetida a testes e provas que, na realidade, verificam a memorização do aluno em que os itens válidos são guiados pela psicomетria.

Em contrapartida a esse conceito, o que se exige são estratégias nas quais os estudantes detenham um papel próprio, em que se amplia a perspectiva educétrica. Os mecanismos, quer sejam fóruns, chats, portfólios, diários devem privilegiar capacidades outras que não a memorização e que podem ser identificadas como selecionar, argumentar, gerir a informação, pensar criticamente, emitir juízos





fundamentados, inovar e comunicar. Nesta perspectiva que tem por base o construtivismo social, o estudante é participante ativo que, junto com o professor, tem a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Uma nova cultura da avaliação como contraponto à cultura do teste surge e propõe-se uma abordagem edumétrica na análise da qualidade das novas formas de avaliação. Conhecida como a cultura da avaliação, apoia-se no construtivismo social, segundo o qual a aprendizagem é encarada como uma construção ativa. O estudante é visto como um participante ativo, que partilha a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, pratica a autoavaliação e a reflexão e colabora com o professor e com os demais estudantes. São usadas múltiplas formas de avaliação da aprendizagem, geralmente menos estandardizadas que os formatos típicos da designada cultura do teste (PEREIRA *et al.*, 2015, p.10).

Considerando mais estudos de outros pesquisadores, incluindo Pereira *et al.* (2015), pode-se afirmar que a avaliação se caracteriza essencialmente por:

- ênfase na integração da avaliação no ensino (BIRENBAUM, 1996);
- participação do estudante no desenvolvimento da sua própria avaliação em diálogo com o professor (MCCONNELL, 2006);
- avaliação quer do processo quer do produto (LINN; BAKER; DUNBAR, 1991);
- a avaliação toma diversas formas, não estandardizadas, associadas e interligadas com as práticas de ensino (DOCHY, 2001);
- utilização de uma variedade de tarefas de avaliação próximas de situações da vida real (RESNICK, 1987; HERRINGTON; HERRINGTON, 1998);
- desafio e cunho investigativo (GULIKERS *et al.*, 2004)
- reforço da reflexão dos estudantes sobre as suas aprendizagens (MCCONNELL, 2006);
- valorização de uma descrição qualitativa em detrimento de uma simples classificação quantitativa (BIRENBAUM, 1996).

A abordagem edumétrica, segundo Amante (2017), coloca a necessidade de o desenho das estratégias de avaliação *on-line* ser efetuado em simultâneo com o





planejamento da aprendizagem, de modo a assegurar: a) o envolvimento do aluno, em particular no que se refere às metas a atingir, ao empenho contínuo nas tarefas e à autorregulação da sua aprendizagem; b) o *feedback* no prazo estabelecido e com impacto nos processos de aprendizagem; e c) a interação entre os estudantes acerca da respetiva aprendizagem.

Logo, muito diverso do conceito de verificação, a avaliação edumétrica *on-line* consiste em analisar o processo progressivo e formativo da aprendizagem do aluno, tendo como objetivo perceber tudo aquilo que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. A avaliação é, portanto, vista como algo progressivo e complexo que identifica quais reforços são necessários para que o aluno recupere o que não aprendeu em determinado período, procurando gerar a autonomia do aluno em construir ou buscar o próprio conhecimento.

Tem-se, pois a Avaliação como uma estratégia de aprendizagem mediada pelo professor e pelas interfaces do ambiente virtual de aprendizagem como forma de contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos. Segundo Hoffmam (2004, p. 25) *apud* Silva (2014), a Avaliação deve ser um meio de mediação por meio de uma prática construtivista e libertadora, sustentada “nos fundamentos da autonomia, dialógica, participação e colaboração para superar o modelo baseado na arbitrariedade da avaliação baseada em provas”.

Na avaliação formativa estão disponíveis muitas possibilidades de aprendizagem, sendo esta realizada por meio de um processo contínuo de estratégias pedagógicas, possibilitando o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem dos caminhos percorridos pelo aluno, das dificuldades e dos resultados apresentados, permitindo a alunos e a professores *feedback* das ações pedagógicas favorecendo reflexões das práticas educativas na busca de uma aprendizagem de qualidade (KENSKI, 2007).

A avaliação formativa, portanto, não tem como objetivo classificar ou selecionar, pois fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos





cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender.

Segundo Freire (2001) *apud* Silva e Santos (2014), o conceito de avaliação no processo da educação problematizadora *on-line* parte do princípio de conceber alunos críticos e reflexivos, que saibam fazer do conhecimento um agente de transformação pessoal e social. A avaliação sob a perspectiva da educação problematizadora não é burocrática, engessada e excludente, é processo de construção do conhecimento e não instrumento de opressão ou depósito de conteúdo, jamais implica em um processo classificatório de aprovação ou reprovação. Freire, assim se reporta a essa questão: “esta falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica de educação [...]” (FREIRE, 1980, p. 80).

Busca-se um processo educativo em condições de promover a libertação da consciência e emancipação do sujeito humano, diferentemente daquele que, ao domesticar, cria uma falsa realidade, uma falsa crença aos olhos dos que se tornam objetos.

Silva e Santos (2014) apontam que, deste modo, a educação bancária não deva ser reproduzida nos ambientes *on-line* de aprendizagem, nem tampouco em atividades e avaliações, ou seja, não se pode consentir em uma perspectiva de uma educação problematizadora uma educação ineficiente que usa de diversas interfaces a promoverem, durante o aprendizado, um modelo tradicional e burocrático.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação no cenário atual deve acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, não somente avaliando o produto final, mas todo o percurso do aluno





individual e colaborativo, em que os trabalhos em grupo são valorizados, atribuindo a estes o valor autoral e a participação em equipe (SANTOS, 2014). Mais ainda, a revisão da literatura e a reflexão sobre os vários quadros teóricos entre os investigadores, tanto no Brasil como em Portugal permitem aproximações em que sobressaem aspectos fundamentais que devem ser considerados, quando se trata do processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância e dos desafios da avaliação digital.

Embora, na verdade, continuem a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir classificações, na sociedade do conhecimento e da informação há exigências de um novo paradigma de ensino, em que seja necessário construir ambientes promotores de aprendizagens profundas e ancorados em contextos próximos de contextos reais e sociais, é urgente. Exigem-se cidadãos criativos e reflexivos, com capacidade para desenvolver conhecimento de forma independente e de resolver problemas complexos.

Estes desafios requerem uma mudança radical para o ensino superior, quer seja na seleção de novas metodologias a usar, quer sejam na alteração relevante das estratégias de avaliação implementadas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Referências

- AMANTE, L.; MENDES A. Q. **Educação a distância, educação aberta e inclusão - dos modelos transmissivos às práticas abertas.** Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4172/3643>. Acesso em: 30 out. 2019.
- AMANTE, L. **Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem:** o modelo pract culture of evaluation and digital contexts of learning: the model pract cultura de la evaluación y contextos digitales de aprendizaje: el modelo pract. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324165561>. Acesso em: 30 out. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2017.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: Mitos e Desafios.** 35. ed. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias.** Campinas. SP. Papyrus, 2007.





PEREIRA, A., OLIVEIRA, I, TINICA, L., PINTO, M.C., AMANTE, L. **Desafios da avaliação digital no Ensino Superior**. Lisboa. Universidade Aberta, 2015.
SILVA, M., SANTOS, E. **Avaliação da Aprendizagem em Educação On-line**. 3. ed. São Paulo. Editora Loyola, 2014.





História da Educação a Distância no Brasil: Da Origem ao Contexto Atual da Educação *ON-LINE*.

Michel da Costa

Maria Elisabette Brisola Brito Prado

Elisabeth dos Santos Tavares

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado, em que nesse pequeno recorte procura-se fazer a desconstrução e reconstrução do percurso da Educação a Distância no Brasil, no tocante aos aspectos conceituais, legais e metodológicos. Trata-se de uma revisão de literatura que teve por objetivo compreender os recursos humanos e materiais envolvidos no processo, tendo como fundamentação teórica os pressupostos de Prado (2007) ao indicar que para essa modalidade de educação tenha qualidade e resultados satisfatórios são necessárias articulações entre: interação entre os participantes, materiais utilizados e atividades, pontuando a necessidade da mediação pedagógica como fator preponderante nos processos de ensino e de aprendizagem no ambiente *online*.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Recursos Tecnológicos. Educação *Online*.





INTRODUÇÃO

A história da Educação a Distância (EaD) no Brasil remonta ao início do século XX, com a fundação das escolas internacionais em 1904, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Em conformidade com Alves (2009), já em 1923, foi introduzido o uso do rádio e nos anos de 1960 foram criadas as TVs Educativas.

É consenso de que a EaD começou quando Gutenberg inventou a imprensa, no século XV. Foi um invento que permitiu a popularização do livro. A construção do texto por meio de caracteres móveis permitiu o fácil acesso ao livro, possibilitando que pessoas autodidatas e com vontade de aprender não precisassem ir à escola, ou ao encontro do professor para adquirir conhecimento uma vez que podiam fazer isso através dos livros. Isso fez com que escolas da época resistissem por muito tempo à utilização de livros didáticos, com a justificativa de que, se isso acontecesse, os alunos não precisariam mais do professor para o desenvolvimento de sua aprendizagem, o que se comprova hoje não ter sido verdade.

Conforme os dados da pesquisa de Costa e Faria (2008), em nosso país, a utilização da Educação a Distância (EaD) não é tão recente quanto muitas pessoas pensam, pois, essa forma de ensino tem suas primeiras experiências no século passado, por volta de 1904. Na ocasião escolas internacionais que eram instituições privadas que ofereciam diversos cursos pagos, por correspondência.

Trinta anos mais tarde, em 1934, já mais concretamente é a vez do Instituto Monitor iniciar suas atividades e, em 1939, o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo. Ambas instituições ofereciam diversos cursos, atualmente chamados pela legislação em vigor de livres, além de cursos supletivos, a EJA – Educação de Jovens e Adultos nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Essas duas instituições resistiram ao uso das novas tecnologias da informação, pois em conformidade com Marques (2004) quando no ano de sua publicação não havia ainda o uso da internet





em ambas, pois ainda optavam por transmitir suas aulas por meio de apostilas enviadas pelo correio.

Pesquisa nos sites das duas instituições verificou que as mesmas não resistiram nos últimos anos à utilização dos novos recursos tecnológicos. O Instituto Monitor continua a oferecer seus cursos na antiga modalidade, mas abriu a oportunidade para os alunos que têm maior habilidade com o atual mundo da cibercultura, pois oferece os mesmos cursos também por meio da internet como uma alternativa para os mesmos conhecimentos que eram ofertados na forma tradicional. Já o Instituto Universal Brasileiro ainda continua com cursos apostilados, nos quais os alunos mandam suas atividades por meio do correio, no entanto há blog, utiliza e-mail para esclarecer dúvidas e possui diversas redes sociais para favorecer o aluno a aprender e divulgar os cursos.

De acordo com Costa (2008), a partir dos anos 1970 surge no país o modelo de teleducação (telecurso), com aulas oferecidas via satélite e complementadas por kits de materiais impressos.

Nessa época o Brasil era conhecido como um dos líderes da modalidade, com os pontos fortes também no Projeto SACI e Projeto Minerva que capacitavam professores com formação apenas em magistério.

A Educação é desenvolvida por meio do envolvimento da dualidade educador/educando, o primeiro, que pode ser o pai, a mãe, o professor, já o segundo é aquele que se propõe a aprender. Para que a aprendizagem aconteça, é preciso que haja interação entre ambas partes. Em consonância com as ideias de Silva (2003) é primordial que esse processo seja liderado pelo professor, que sabe o que deve ser ensinado, mas, por outro lado, se não houver a participação ativa do aluno, no sentido de receber a educação, podemos dizer que nada acontece. A interação é o meio pelo qual haja o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias, sendo indispensável nessa modalidade o interesse no educando aprender, sem o que não há possibilidade de avanços significativos na formação do educando, pois:





Essa transmissão da distribuição para a interatividade é o divisor de águas extremamente oportuno e muito bem-vindo. Ela exige novas estratégias de organização e funcionamento da mídia clássica e redimensionamento do papel de todos os agentes envolvidos com os processos de informação e comunicação. Do mesmo modo, exige a modificação da base comunicacional, que faz da sala de aula tão unidirecional quanto a mídia de massa. (SILVA, 2003, p.57)

Nesse sentido e considerando o panorama atual e as ideias de Matta (2003), podemos afirmar que há infinitas maneiras de se promover a interação entre as duas partes. A cada dia que passa, são descobertas formas mais simples de contato. Podem ser exemplificados o encontro presencial das duas partes, a troca de correspondência via correio ou via computador, as partes podem utilizar ligações telefônicas para conversas *online* ou o computador que permite, através da Internet, que elas troquem textos, arquivos de voz, vídeos, mensagens instantâneas e ainda possibilita uma viagem fantástica através dos hipertextos e sites especializados que enriquecem o processo educativo interativo, pois, em relação a hipermídia temos que:

[...] a autoria de hipermídia pode ser também utilizada em ambientes de aprendizagem presenciais, mas que trabalhem com a informática como mediadora da aprendizagem. No entanto, o uso da autoria a distância é ainda mais importante ressaltando as características de aprendizagem já observadas presencialmente. [...] a hipermídia funciona como um trabalho possível de ser feito e editado à distância, assim é passível de ser visitado ou avaliado à distância por professores. (MATTA, 2003, p.87-88).

Anteriormente à atual tecnologia, o ensino se baseava obrigatoriamente em encontros presenciais. Nesses encontros - que aconteciam muitas vezes na casa do professor, ou em uma escola, ou ainda em uma biblioteca - o professor apresentava aos alunos o conteúdo a ser estudado por meio de aulas expositivas. Era comum nesses encontros o educador fazer a leitura de livros que eram raros e caros por serem copiados, o que inviabilizava sua aquisição pela maioria da população.

Percebe-se, ao se analisar aspectos referentes à Educação a Distância, diversas possibilidades de inclusão dos alunos e ao mesmo tempo uma série de





barreiras quanto à sua utilização, por desconhecimento ou receio causado por experiências não tão bem sucedidas, tal como relata Kenski (2003):

[...] um problema vem aderir à aversão generalizada por parte dos educadores em relação ao ensino à distância. Trata-se do desconforto em relação ao que em outros tempos foi chamado de “tecnologia educacional”. A utilização maciça dos pacotes prontos e das propostas tecnicistas do ano 70, momento educacional politicamente comprometido com a fase mais dura do regime militar no Brasil. [...] Na atual conjuntura, ainda que no discurso oficial haja a preocupação ampla com a formação para o mundo do trabalho e o exercício pleno para a cidadania, a desconfiança e aversão dos educadores às novas propostas de EaD têm sentido. (p. 40)

No Brasil, até o final do século XIX o Estado não se preocupava com a educação. Tinha acesso a ela apenas a elite da população cujas famílias conseguiam pagar professor particular, que geralmente vinha até a casa do aluno ministrar suas aulas, ou então mandavam os filhos estudarem na Europa. Isso era muito comum entre as famílias abastadas. O século terminou tendo a sociedade um grande desafio de educar sua população, face ao desenvolvimento acelerado das indústrias que se despontavam no Brasil e no mundo. Operários precisavam ser treinados e, para isso, primeiro tinham que ser alfabetizados. Esse era o grande desafio.

Hoje, com a facilidade que temos no acesso ao conhecimento, o papel do professor ganha importância na seleção de qual conhecimento adquirir para desenvolver competências desejadas. Assim como afirma Ramal (2003):

está na mão dos professores a criação do espaço para o diálogo amigo, a discussão coletiva, a partilha dos sentidos. Está em nossas mãos a escola mais feliz, feita por mestres e alunos que saibam, juntos, fazer do aprender não uma tarefa penosa, mas sim uma aventura. (p.46).

Dessa forma concluímos que há necessidade da formação e condução do curso fazer uma otimização dessas ferramentas tecnológicas, sem medo da perda de





suas atribuições e competências, pois a ação humana será sempre fundamental nos processos formativos.

1. CONCEITOS E BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Faremos agora uma revisão de alguns conceitos de pesquisadores na temática a respeito da educação à distância, em seguida mostrando as bases legais que sustentam a modalidade.

A modalidade EaD tem crescido a cada ano e tem mostrado um papel bastante relevante na educação do país, em algumas situações sendo uma referência para a mudança profunda nos processos educacionais, proporcionando uma inclusão àqueles que dificilmente teriam acesso ao ensino presencial.

No entanto, ainda a educação a distância sofre discriminação por parte da sociedade, tal como evidencia Moran(2011):

[...] ainda há resistências e preconceitos e estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EaD, mas cresce a percepção de um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais. (p. 45)

Para Moran (2008), a Educação a Distância pode ser definida como sendo o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados fisicamente e/ou temporalmente; porém estão interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas.

Uma outra definição tem como autoria as pesquisadoras da Universidade Federal da Bahia. Para Nova e Alves (2003):





[...]compreendemos a Educação à Distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada através da distância física. Isso obviamente amplia a complexidade e as variáveis envolvidas na discussão e, por sua vez, obriga-nos a fragmentar as reflexões em questões mais específicas (p.3).

É importante considerar a legislação maior que rege a Educação a Distância em nosso país. A Lei Federal nº 9394/1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Já no artigo 32 da LDB há possibilidade do uso da EaD no ensino fundamental, assim como no artigo 62 há indicação para a utilização do ensino à distância na formação inicial e continuada de professores:

Art. 32 [...] § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996, grifos do pesquisador)

Nesse sentido, a EaD pretende atender, de maneira efetiva e com qualidade, a grandes contingentes de pessoas que procuram por formação, aperfeiçoamento e atualização profissional seja inicial ou continuada, tal como evidenciado:





A partir dos anos 70, passou-se a distinguir como capaz de responder às demandas de universalização de ensino e também como meio apropriado para a constante necessidade de atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e pela cultura. (NOGUEIRA, 2003, p.149)

Ainda na legislação em vigor, em seu artigo 80 a Educação a Distância (EaD) é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, conforme segue fragmento da legislação citada:

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.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Ainda é comum encontramos na literatura tanto o termo Ensino a Distância, quanto a Educação a Distância. Mas não se trata de sinônimos de nossa língua. Segundo Demo (1994), o ensino a distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a da maneira mais hábil possível, e a educação a distância, por sua vez, implica não somente na transmissão de informação, mas também no





processo de construção do conhecimento, exige do aluno autonomia, autodidatismo e a autodisciplina. É importante saber desta diferença e passar a denominar EAD como “Educação a Distância”, pois seu principal objetivo é promover educação.

Apesar da polissemia lexical que o termo Educação a Distância proporciona, nesse trabalho utilizaremos o significado defendido no início desse tópico por Moran (2008) e fundamentado legalmente pela legislação brasileira, em especial pelo artigo 80 da atual Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo fato de considerarmos a EAD como uma modalidade alternativa de ensino, mas ao mesmo tempo acreditarmos que para que ocorra de forma significativa há necessidade de utilização de recursos de mediação tecnológica como plataformas de aprendizagem ou mesmo que uso de softwares, internet, e-mails e ainda grupos criados por redes sociais para favorecer o ensino e intercâmbio de ideias.

2. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Pesquisas de Kensi (2003, 2013) e Moran (2014) mostram que nos últimos anos as ações dos homens vêm experimentando um desenvolvimento tecnológico de maneira extremamente acelerado que, entre outras coisas, tem encurtado cada vez mais as distâncias e quase sempre alterado a nossa noção de tempo.

As relações humanas e suas mudanças no panorama mundial atual têm entre suas consequências a educação a distância, caminhando para além do princípio da economicidade, sendo essa uma possibilidade para transgredir as barreiras existentes no que tange a espaço e tempo impostas pela educação tradicional, corroborando essa concepção, as palavras do pesquisador colombiano:

[...] a educação a distância possui um caráter inovador pelo método e a flexibilidade, que permite responder às demandas com mais diferenças na educação superior. É possível utilizar por meio do uso intensivo dos meios de comunicação e as tecnologias de informação, que permite





reduzir alguns custos e superar a limitação do espaço e tempo. (TORRES, 2017, p. 3, tradução do pesquisador)⁶

Nas práticas pedagógicas com uso dos recursos que a EaD oferece, precisamos ultrapassar a visão da educação bancária, tal como já criticava na modalidade presencial por Freire (2000), na qual apenas há acúmulo de conhecimentos, saberes e informações, sendo mais valorizada a memorização à compreensão e o resultado final em detrimento de todo percurso pedagógico.

Kenski (2013) indica que há muitas possibilidades para a educação a distância atingir seus objetivos, mas indica ser indispensável a utilização de ferramentas que permitam a interação entre os participantes (alunos e professores). Evidenciando também a relevância desses recursos nas mudanças de concepções na própria sociedade:

As tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações com o tempo e o espaço. A velocidade das alterações, que ocorrem em todas as instâncias do conhecimento e que se apresentam com o permanente oferecimento de inovações, desequilibra a previsibilidade do tempo do relógio e da produção em série. O mundo se acelera, o avanço frenético das descobertas científicas impulsiona a produção e o consumo de novas formas de vida, permeadas pelas tecnologias. Novos avanços em pesquisas relativizam os conhecimentos anteriores. Tudo se torna descartável, passível de ser superado rapidamente. Prevalece a lógica do efêmero, do pontual. [...] É a forma expressa da compreensão da realidade como função espaço/temporal. Estar ao mesmo tempo em muitos espaços e em muitos tempos – esta é a possibilidade que a tecnologia apresenta na atualidade. (p.27)

⁶ [...] la educación a distancia tiene un carácter innovador por su método y por su flexibilidad, lo que le permite responder a las demandas más disímiles en educación superior. Esto es posible por el uso intensivo de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, lo que permite reducir algunos costos y superar la limitación de espacio y tiempo.





Para que as ações pedagógicas na EaD consigam superar as barreiras da presença física, as relações humanas existentes entre os participantes devem ser fecundas e constantes, com a utilização de uma boa mediação pedagógica na qual estejam relacionados os materiais, as atividades e interações, tal como evidencia Prado (2006, 2011) em suas pesquisas.

Os materiais diversos, sejam esses instrucionais, de leituras complementares ou de formação específica com conteúdos do curso, devem atender aos objetivos do que se propõe à formação do aluno, devendo ter uma linguagem adequada e coerente com o público-alvo. Já no tocante aos materiais específicos que trabalhem conteúdos além da preocupação na construção dos próprios conceitos e concepções desenvolvidos, também devem oferecer outros recursos e referências que subsidiem novas pesquisas e aprofundamento.

As atividades devem ser conduzidas de forma clara e que façam os alunos refletirem dentro do contexto do curso e também consigam fazer conexões que ultrapassem essas barreiras, relacionando-os com outras situações distintas, sejam acadêmicas ou não.

As interações são relevantes para que a educação a distância seja de fato crítica e não apenas o acúmulo de saberes e informações, já que há necessidade de vivenciar práticas e compartilhar entre professores e alunos para que com a troca dessas experiências todos aumentem seus repertórios de conhecimentos e de fato desenvolvam suas competências.

Esse desenvolvimento em diversos âmbitos da atuação das ações do homem moderno, principalmente no campo da informática, acaba por ser o maior responsável pelas transformações do homem social, propiciando um ambiente de mudança da sociedade industrial, estruturada nas relações de trabalho, para uma sociedade do conhecimento, estruturada nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tendo as redes virtuais como suporte.





Percebe-se com bastante facilidade que essa ambiência virtual desenvolvida a partir do surgimento da internet é formalizada pelas TDIC e está caracterizada pelo acúmulo de informações nas rede. Essas, por sua vez, podem ser acessadas, transformadas e devolvidas independentemente do tempo e local de sua origem, bastando para isso a presença de um suporte físico como um terminal de computador conectado na rede, ou qualquer outro tipo de receptor como os aparelhos de telefonia móvel e a TV Digital. Nesse sentido a pesquisa vai ao encontro com as ideias de Nova e Alves (2003):

Literalmente, o conceito de EAD remeteria a qualquer modalidade de transmissão e/ou construção do conhecimento sem a presença simultânea dos agentes envolvidos. Nessa perspectiva, a difusão da escrita teria sido uma das principais (e até hoje mais eficazes) tecnologias aplicáveis a EAD. E não deixa de ser ainda hoje.(p.37)

Com a institucionalização dos sistemas formais de ensino, que exigiam dos alunos a presença obrigatória, com tempo pré-definido, nos estabelecimentos credenciados para a obtenção de certificados de comprovação da aprendizagem, e que tinham na escrita uma de suas principais tecnologias de comunicação do conhecimento, o conceito derivou para uma forma mais complexa.

O Ensino a Distância se referiria agora apenas às modalidades de ensino cuja aprendizagem não mais estivesse atrelada à presença física dos alunos nas chamadas escolas, atendendo à necessidade de uma parcela da população que, por motivos diferentes, não tinha possibilidades de frequentar essas instituições. Foram criados então sistemas de ensino à distância, utilizando-se veículos de comunicação diversos, a exemplo do correio, do rádio e da televisão.

No processo educativo formal, a utilização das Tecnologias das Informações e Comunicações também tem enorme importância sem precedentes para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem.





Seja por seu acesso aos conteúdos disponibilizados na rede, ou ainda, pela realização de uma comunicação dialógica (de mão dupla) com esse mesmo conteúdo proposto, com membros de seu curso e com o seu conhecimento tácito.

Nesse sentido, é percebido que a educação mediada pela tecnologia requer muito mais que um simples acesso às informações depositadas na rede virtual. É necessária a utilização de sistemas de gerenciamento de cursos na Web que permitem, por meio de suas ferramentas, a criação, a organização e o gerenciamento desses cursos. Neles estão incluídas novas ferramentas, softwares e recursos diversos para a manipulação de grande diversidade textual e gráfica, o gerenciamento de arquivos, a comunicação entre os cursistas, a administração de informações, a tutoria do desempenho dos alunos, a segurança de acesso, a segurança de acesso a bancos de dados, gerar estatísticas de uso, montar testes, enquetes e avaliações para os participantes no processo educativo, entre outros fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação proporcionou a desconstrução e reconstrução da trajetória da Educação a Distância no Brasil no tocante à sua origem, fundamentação legal e conceitos ao longo de um caminho que busca cada vez mais a interação e o protagonismo dos participantes no processo de educação *online*, tal como denominam os principais pesquisadores acerca da EaD.

No panorama da busca da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem por meio dos recursos otimizados pela EaD, pesquisadores indicam novas possibilidades para a melhoria dessa modalidade, passando por reflexões acerca de uma tutoria:

Os avanços da Educação a distância propõem novos desafios e, especialmente, um repensar sob a prática exercida, deste modo, faz-se necessária uma formação contínua dos atores envolvidos para que os





objetivos de aprendizagem junto aos alunos sejam alcançados. (BESSA; SILVA; DIAS, 2017, p. 01.)

O interesse na temática pesquisada deve-se ao fato desse contexto de aumento da importância da utilização dos recursos tecnológicos pela sociedade contemporânea. Em nosso país não tem sido diferente e como uma das consequências dessa valorização de tais recursos é o aumento significativo na quantidade de cursos de graduação, oferecidos na modalidade à distância.

Corroborando dessa forma que:

[...] Não se trata então, apenas, de discutirmos sobre a educação presencial ou à distância, como se fossem dois lados de uma moeda. E não são. Não se trata também de nos posicionarmos contra ou a favor das tecnologias, como se coubesse a cada um de nós – responsáveis pelo ensino das novas gerações de educadores, e pela nossa própria formação contínua e dos demais professores que estão em exercício nas escolas. [...] Trata-se, sim, de vivermos essa nova realidade e de nos posicionarmos criticamente diante dela. (KENSKI, 2003, p. 32-33)

Em nossa pesquisa desvelamos a relevância do uso dos conhecimentos tratados para a construção do referencial teórico considerado, bem como as atualizações que a literatura acadêmica proporcionou no sentido de melhor compreender de forma crítica e reflexiva a evolução da EaD tanto em nível de interação quanto forma de utilização dos recursos tecnológicos no decorrer das últimas décadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J.R.M. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ALVES, L. e NOVA, C. (org). **Educação à distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: futura, 2003, p.89 –125.
- BESSA, Dayane Verginia B.; SILVA, Samira Fayes K. da; DIAS, Fátima Aparecida da. **Mediação**: um olhar sobre a atuação dos tutores da Universidade Pitágoras





- UNOPAR. **Congresso ABED**, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/286.pdf> . Acesso em: 23/09/20.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.
- COSTA, K. da S.; FARIA, G. G. EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. **Congresso ABED**, Santos, 2008 Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>> Acesso em: 20 set. 2020.
- COSTA, M., TAVARES, E. S. Educação étnico-racial na educação infantil: impactos pedagógicos da formação docente pelo Programa PARFOR no município do Guarujá – SP. In: **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais – UEG/Campus Iporá, Goiás**, v.8, n.1, p.217-232, Jan./Jun., 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/9368>. Acesso em: 20 set. 2020.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 23ª. ed.,2000.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T; BEHRENS, M. A.(orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000. p.133-173.
- MATTA, A. E. R. Projetos pedagógicos de Autoria Hipermídia e suas aplicações em EAD: In. ALVES, L. e NOVA, C. (org). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p.89 –125.
- MORAN, J. M. Tendências da educação on-line no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.
- _____. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 11, 2004, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador: Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153TC-D2.htm>>. Acesso em: 20 set. 2020.





- _____. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil.** Site pessoal do autor, São Paulo, 2008. Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- NOGUEIRA, Solange M. N. Educação a Distância e a Formação de Professores in ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org). **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade.** São Paulo: Futura, 2003. (p.147-164)
- PRADO, M. E. B. B. A mediação pedagógica: suas relações e interdependências. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE**, 17., 2006, Brasília: UNB/UCB, 2006. p. 101-110. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/470/456>>. Acesso em: 04 Set. 2018.
- _____. **Educação a distância e formação do professor: redimensionando concepções de aprendizagem – Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC),** São Paulo, 2003.
- RAMAL, A. C. Educação a Distância: entre Mitos e Desafios. In: **Revista Pátio**, v18, agosto/outubro de 2001, p. 12-16.
- SILVA, A. L. R. D. et al. Práticas Avaliativas Interdisciplinares no Curso de Pedagogia EaD. In: TAVARES, E. S., FEITOZA, N. M. S. (Org.) **Educação a Distância: desafios de uma trajetória.** São Paulo: Liber Ars, 2019. Disponível em formato e-book em:
<https://portal.unimes.br/arquivos/ebooks/Educacao%20a%20distancia%20%20volum-e-1-Unimes.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.
- SILVA, M. **Sala de Aula Interativa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- TORRES, A. C. La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI In: **Revista Academia y Virtualidad**, 2017, n10, (v1), p. 23-41. Disponível em:
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241/2519> Acesso em: 20 nov. 2019.





A Educação a Distância Enquanto Uma Viabilidade Para a Democratização do Acesso ao Ensino Superior no Brasil

Tássio Acosta⁷

Resumo

Busca-se analisar como a educação a distância no Brasil contribuiu para a democratização do ensino superior o qual, mesmo com seu caráter continental e significativas desigualdades sociais, ainda assim, um cidadão com um celular conectado a internet terá condições de se matricular e realizar o ensino universitário. Para esta análise, utilizaremos dos dados recém-publicados pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp) num intento de sustentarmos nossa hipótese. Não obstante, faremos das produções subjetivas presentes nestas mudanças sociais e o quanto este acesso pode mudar uma sociedade. Por fim, e não surpreendentemente, pontuaremos como o triste cenário pandêmico vivido contemporaneamente possibilitou mudanças significativas no fazer ensino universitário, acelerando de forma significativa o deslocamento do ensino presencial realizado em sala de aula para os ambientes virtuais de aprendizagens.

Palavras-chave: ensino a distância, democratização do acesso ao ensino superior, Semesp, coronavírus

⁷ Docente da Universidade Santa Cecília. Doutorando em Educação (Unicamp), Mestre em Educação (UFSCar), Especialista em Ética, Valores e Cidadania na escola (USP), historiador e pedagogo. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (Impróprias - UFMS) e Coordenador da Linha de Pesquisa SUBJETIVIDADES - gêneros, sexualidades e diferenças (Unisant). Suas áreas de pesquisa são: relações de gêneros, sexualidades e diferenças na escola e seus consequentes processos de subjetivação. [contato: tassioacosta@gmail.com]





Introdução

O presente trabalho visa estabelecer uma análise sobre como a educação a distância no Brasil é positivamente utilizada para democratizar o acesso ao ensino superior em todo território nacional e também para suprir as desigualdades existentes nas diversas regiões do país. Em virtude de sua abrangência territorial, de dimensão continental, e da histórica desigualdade social entre as diversas regiões brasileiras, olhamos para a dinâmica de ensino-aprendizagem existente no ensino a distância enquanto uma mola capaz de catapultar o acesso e a manutenção de alunos neste nível de ensino.

Regiões as quais outrora inexisteriam instituições de ensino superior passaram a vivenciar significativas mudanças em seus cotidianos, em suas rotinas, a partir do momento em que seus moradores, por meio de um aparelho de celular conectado a internet móvel, puderam vivenciar esta nova fase de suas vidas, a do ensino universitário.

Utilizaremos dos dados recém-publicados pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP, 2020) para sustentarmos a hipótese desta democratização do acesso ao ensino superior por meio dos usos das tecnologias, sejam elas *smartphones*, *tablets* e/ou computadores de mesa e portáteis.

Para além dos dados oficiais que serão utilizados na primeira seção deste trabalho em tela, faremos uma análise das questões subjetivas presentes neste processo de democratização do ensino superior via modalidade a distância e o quanto este marcador pode gerar mudanças para uma determinada localidade a partir das questões relacionais produzidas entre professores e alunos de distintas regiões.

Por fim, na última seção, abordaremos a questão da pandemia do novo coronavírus e em como esta ocorrência possibilitará um certo nível de aceleração de mudanças no cenário educacional do ensino superior brasileiro a partir do uso destas





tecnologias informacionais – entretanto, por ser um estudo de um cenário ainda em desenvolvimento e marcado na história recente, esta última seção será um pouco mais livre, algo como ideias não fechadas, não finalizadas, análises conjunturais, uma vez que carecemos de dados a seu respeito e buscaremos fazer um exercício elástico deste triste cenário pandêmico.

O mapa do ensino superior no Brasil

Os dados disponibilizados nesta seção foram obtidos a partir do relatório do Mapa do Ensino Superior no Brasil, realizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP, 2020), e buscaremos dar destaque para aqueles que mais nos interessam ao proposto.

De acordo com o Semesp, “o setor do ensino superior segue a tendência apontada nos últimos anos, com queda do número de estudantes nos cursos presenciais e aumento de estudantes na modalidade EAD” (SEMESP, 2020, p. 10). Ainda de acordo com o Semesp, tal queda se justifica em virtude de muitos alunos do ensino presencial noturno estarem migrando para o ensino a distância, uma vez que dentre as suas validades citam-se a não necessidade de deslocamento até a instituição de ensino e a possibilidade de adequar os estudos ao seu horário, a sua disponibilidade. Entretanto, na outra ponta da corda, requer-se uma organização por parte do aluno para o cumprimento do cronograma de videoaulas e atividades de conferência de conhecimento e aprendizagem.

Preocupados com o número de evasão presentes no ensino a distância, muitas instituições de ensino têm investido no aumento de sua equipe de tutoria para o acompanhamento de alunos em cursos com maiores demandas de alunos (ACOSTA, 2020). Vale destacar que esta somatória de profissionais envolvidos com o fazer educação não inutiliza em hipótese alguma a função do professor responsável pela disciplina, uma vez que, a depender da instituição de ensino proponente do curso,





ele será o responsável pela produção do material, gravação das videoaulas, produção dos testes avaliativos e acompanhamento diário no sistema, ações imprescindíveis para a manutenção da qualidade de ensino. Entretanto, também vale destacar que aquelas instituições de ensino que fazem uso de inteligência artificial (IA) na educação (SENSATO, FRANCELINO, MALTA, 2015) costumam ser fortemente criticadas⁸ por seus alunos que requerem a presença do professor e de tutores no processo de ensino-aprendizagem dos ambientes virtuais (AVA).

O uso de IA na educação é bastante controverso. Se podemos pensar nela enquanto uma promoção de melhorias na administração de turmas com elevados números de alunos, por meio de testes randomizados e questionários com respostas corretas já salvas no código-fonte do sistema, gerando a nota do aluno instantes depois de sua realização, e já bastante utilizados em vestibulares, concursos, etc, também devemos reconhecer os limites que uma máquina tem, principalmente no que se refere a construção do conhecimento presente na formação do professor, em dúvidas específicas que os alunos acionam via fórum ou mensagem privativa e na construção dos importantes laços relacionais entre alunos e professores.

Conforme gráfico a seguir, desde 2015 o ensino presencial privado vem vivenciando dificuldades na manutenção de seus alunos no país enquanto, neste mesmo período, o ensino a distância da rede privada vivencia uma forte aceleração nos números de matrículas. Já no que se refere ao ensino público, percebe-se uma manutenção na quantidade de matrículas realizadas tanto no ensino presencial como no ensino a distância ao longo do mesmo período analisado.

⁸ Disponível em <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/06/24/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam.htm> acesso 20 set. 2020



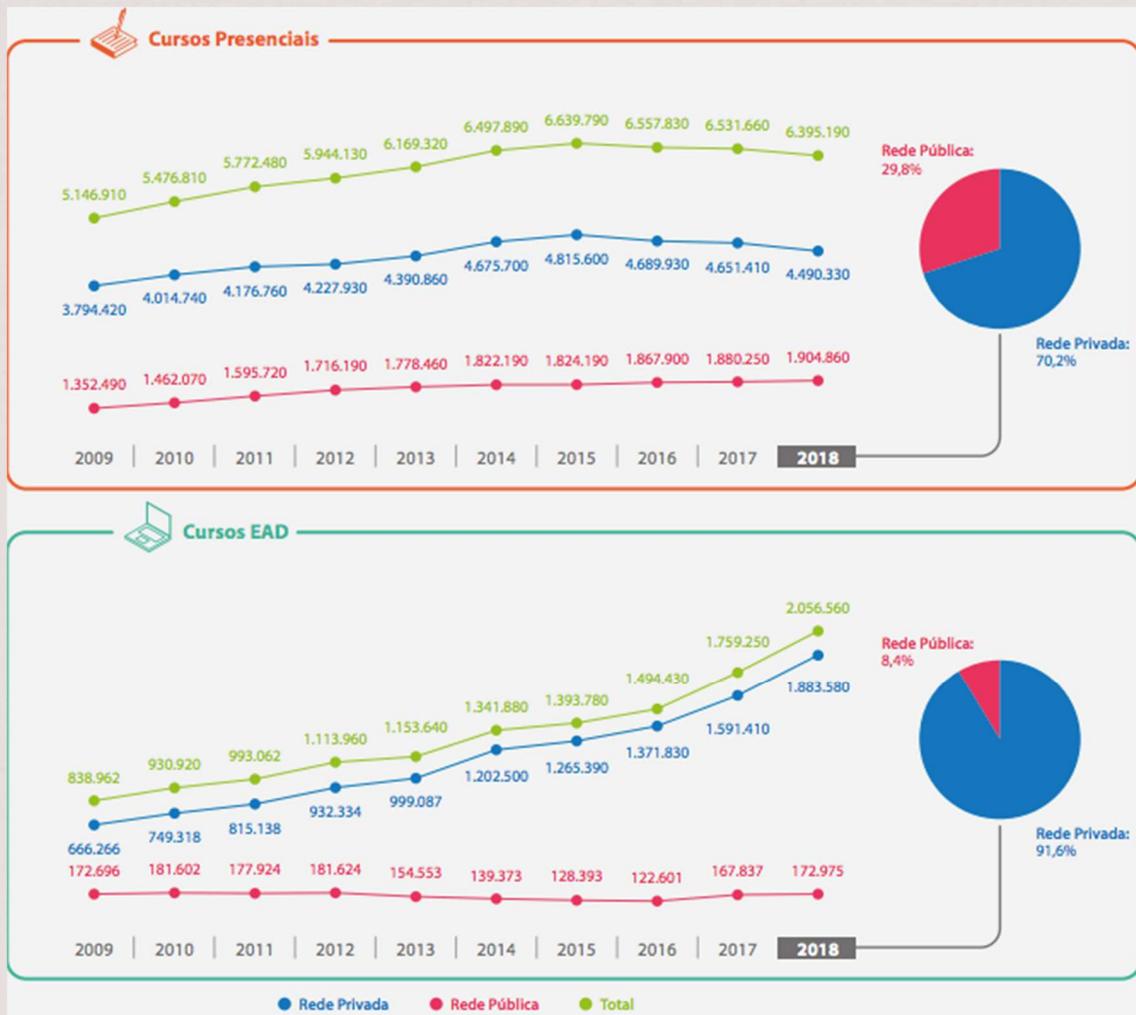


Gráfico 1. Retração do ensino presencial e expansão a distância (Semesp, 2020, p. 14)

Este cenário de retração do ensino presencial privado frente a expansão do ensino a distância da mesma rede se justifica por diversos fatores, dentre eles citamos a diferença no custo de mensalidade entre as duas modalidades e o dinamismo da sociedade contemporânea, obrigada a fazer grandes deslocamentos entre suas moradias e locais de trabalho, dificultando suas manutenções no ensino presencial ao passo que, este mesmo aluno estando conectado a internet por meio de seu





smartphone tem condições de cursar a sua faculdade a partir de seu celular, seja no ônibus ou em casa.

Entretanto, há de se reconhecer um grande problema presente tanto no ensino privado como no ensino público brasileiro, seja ele presencial ou a distância: a elevada taxa de evasão de alunos. De acordo levantamento realizado por Santos Junior e Real (2017) e por Prestes e Fialho (2018), muitos são os motivos para que isso ocorra, desde questões pessoais como o não interesse pelo curso escolhido, possível frustração perante os temas e mercado de trabalho ou até mesmo questões de ordem extra pessoal, como problemas econômicos como o desemprego, crises financeiras e falta de condições financeiras para os estudos.

Nos gráficos a seguir, poderemos visualizar as taxas de evasão do ensino presencial nas instituições de ensino privado e nas instituições de ensino público, e também nestas mesmas instituições de ensino mas a partir do marcador do ensino a distância.

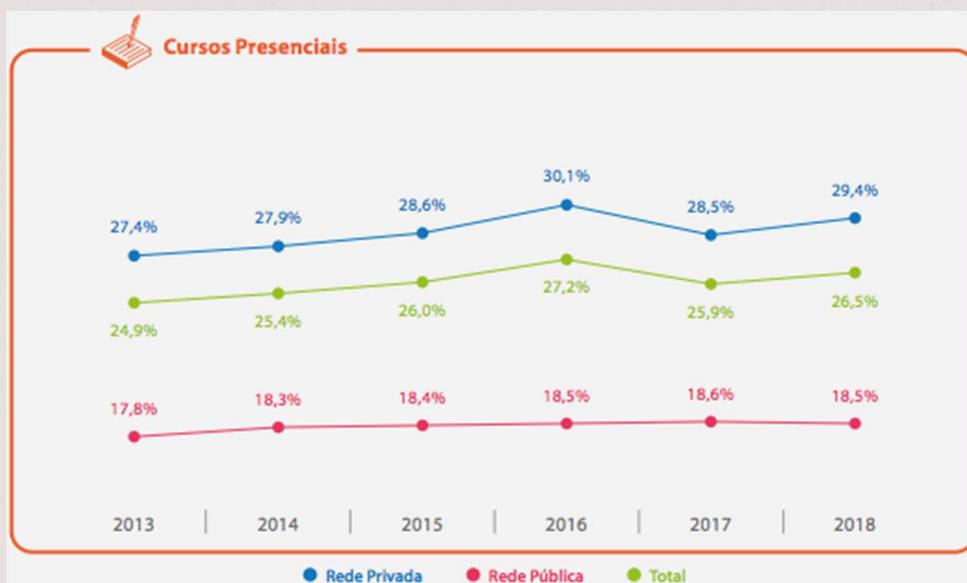


Gráfico 2. Taxa de evasão do ensino presencial na rede privada e pública

Enquanto no ensino presencial da rede privada a taxa de evasão entre 2013 e 2018 teve média de 28,65%, no ensino público, nesta mesma modalidade de ensino,





registrou-se uma média de 18,3%. Esta diferença na ordem de 10% entre as instituições de ensino evidencia as melhorias necessárias para a manutenção discente dentro do ambiente universitário.

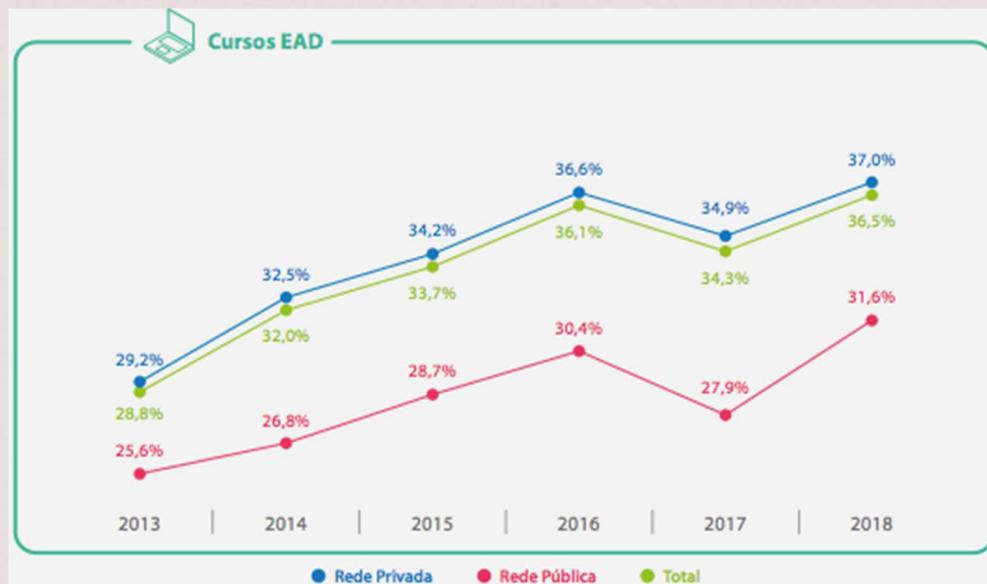


Gráfico 3. Taxa de evasão do ensino a distância na rede privada e pública

Primeiramente, em contraste ao gráfico anterior, onde a média de evasão se manteve ao longo do período analisado, neste gráfico do ensino a distância podemos ver um significativo e preocupante aumento do índice de evasão, tanto na rede privada de ensino como na rede pública. Enquanto na primeira a média de evasão ficou em 35,5%, na segunda se manteve em 28,5% ao longo do período analisado.

Diferentemente do gráfico anterior, a taxa de evasão entre as duas instituições ficou na ordem de 7%, destacando a necessidade de o ensino a distância buscar compreender quais demandas existem por partes dos alunos e assim mitigarem este alarmante índice.

Após a construção deste chão teórico, sustentaremos a partir de então que uma das formas para mitigar este significativo aumento da evasão do ensino a distância se dará por meio da construção de laços afetivos entre discentes e docentes





a partir de pontos de convergências entre ambos e a partir do reconhecimento dos pontos de divergências existentes.

A troca de conhecimento a partir da democratização ao ensino superior

Ao nos depararmos com diversas vagas de emprego requerendo níveis universitários, formações específicas e títulos determinados, torna-se imprescindível nos lembrarmos de como o ensino universitário no Brasil esteve historicamente estruturado, quem tinha maiores condições de acesso e em como as mudanças estruturais na sociedade recente, sobretudo após os investimentos em políticas públicas educacionais nos governos do Partido dos Trabalhadores, propiciaram novas formas do fazer educação. Neste caso em específico o fazer educação universitária por meio das tecnologias informacionais presentes no ensino a distância. Vale destacar também o problema da uberização do mercado de trabalho (SLEE, 2018) neste ultraliberalismo (DIAS SOBRINHO, 2018) o qual estamos vivendo cotidianamente.

Há tempos a discussão sobre o ensino superior a distância permeia setores educacionais, eventos acadêmicos e conversas de corredores nas instituições de ensino. Tais questões se dão em virtude de ser algo relativo novo e com substanciais mudanças paradigmáticas neste fazer educação, neste fazer ensino (MORAN COSTAS, 2002). Este deslocamento presente no ensino universitário a distância possibilitou que regiões remotas, de pouco acesso e especificidades mil pudessem ter acesso ao ensino superior, fosse ele da rede pública ou da rede privada de ensino.

Ao possibilitar este acesso por meio de uma tela de computador, tanto os professores que proveem os debates acerca da temática de aula como os alunos que participam destas têm condições de ressignificar o histórico entendimento acerca do ensino. Primeiro porque ambos, tanto alunos como professores, podem perceber o quanto seus conhecimentos estão localizados num determinado tempo-espço, numa





determinada região, e numa determinada classe socioeconômica. Segundo porque os debates propiciados pelas tecnologias informacionais possibilitam que tanto professores como alunos tragam ainda mais elementos para além daqueles presentes no momento da explicação da aula – seja ela gravada no formato de videoaula ou ao vivo no formato de *webaula*, *lives*, etc – em virtude de estarem com seus dispositivos eletrônicos em mãos e terem maiores facilidades na busca de conhecimentos complementares.

Peguemos como exemplo a questão da música. De acordo com Moreira, Santos e Coelho (2014) recomenda-se o seu uso enquanto uma forma de possibilitar novos aportes metodológicos em aula e assim possibilitar discussões diversas. Entretanto, a depender do estilo musical optado pelo professor em sua utilização dirá muito sobre ele, sobre a sua região e a sua formação, ao passo que esta mesma música pode não dialogar em nenhum nível com o aluno de uma outra região, uma vez que ele terá suas características culturais específicas. Neste sentido, Candau afirma que “a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados.” (CANDAU, 2011, p. 253)

Utilizarmos dos Racionais MC's para abordarmos a questão das desigualdades sociais, das negritudes, das resistências aos racismos pode ser uma excelente abordagem teórico-metodológica para se trabalhar tais temáticas em sala de aula. Mas será que esta ideia será mais bem aproveitada numa região que não tem o costume do Rap? Se esta mesma região tem uma outra forma de abordar a questão como, por exemplo, por meio da literatura de cordel, como eu, enquanto professor, posso recomendar uma abordagem teórico-metodológica a partir do Rap? Ou melhor, devo recomendar ou devo aprender com o aluno este seu olhar perante um mesmo problema? Para pensarmos na questão, partiremos das contribuições de Fernandes, Martins e Oliveira (2016) que, embora tenham analisado o rap em sala de aula, produziremos um deslocamento em seus estudos para abarcar a nossa análise.





Este ponto é de fundamental importância para compreendermos o quanto de potência tem no ensino a distância. Temos ali um intercâmbio cultural extremamente rico, com alunos indicando seus fazeres culturais e nos ensinando sobre eles a mesma medida em que quando nós indicando os nossos fazeres culturais também estamos os ensinando. Essa troca de conhecimento, de cultura, é uma experiência praticamente única propiciada pelo ensino a distância justamente por seu alto dinamismo e pluralidade cultural num mesmo ambiente virtual de aprendizagem.

Evidentemente que não existe cultura superior ou inferior, melhor ou pior, o que existe são fazeres culturais diferentes. Portanto, enquanto estas diferenças existentes entre nós elas também são capazes de enriquecerem as nossas práticas cotidianas, sejam elas como professores ou alunos, adultos ou crianças, ou até mesmo enquanto cidadãos, em nossas micro ações diárias a partir de nossos posicionamentos frente a determinadas questões.

Olhemos, a seguir, uma rápida comparação entre trechos da poesia *Nordestino sim, nordestinado não*, de Antônio Gonçalves da Silva, conhecido popularmente como Patativa do Assaré, e da música *Tempos difíceis*, do grupo de Rap Racionais MC's.

Nordestino sim, nordestinado não

Nunca diga nordestino
Que Deus lhe deu um destino
Causador do padecer
Nunca diga que é o pecado
Que lhe deixa fracassado
Sem condições de viver
[...]
Não é Deus quem nos castiga
Nem é a seca que obriga
Sofreremos dura sentença

Tempos difíceis

Eu vou dizer porque o mundo é assim.
Poderia ser melhor mas ele é tão ruim.
Tempos difíceis, está difícil viver.
Procuramos um motivo vivo, mas
ninguém sabe dizer.
Milhões de pessoas boas morrem de
fome.
E o culpado, condenado disto é o próprio
homem.





Não somos nordestinados
Nós somos injustiçados
Tratados com indiferença

O domínio está em mão de poderosos,
mentirosos.
Que não querem saber.
Porcos, nos querem todos mortos.

Ora, o intercâmbio cultural propiciado por estes artistas, de épocas e regiões distintas, e as potencialidades educacionais presentes em suas obras nos possibilitam reconhecer como que esta troca de saberes, de conhecimentos, de cultura, engrandece-nos e enriquece a nossa prática docente. Quando um professor recomenda ao aluno, via AVA, escutar uma música dos Racionais MC's para analisar a desigualdade social e este mesmo aluno lhe responde via sistema indicando Patativa do Assaré, logo nos remetemos à Ariano Suassuna pontuando que não trocaria o seu oxente pelo ok de ninguém⁹.

Ou seja, o quão rico e plural é a cultura brasileira (SANTOS, 2016) e quanto de potência podemos ter nesta relação entre aluno e professor.

Reconhece-se que a grandeza e a diversidade se entrecruzam por meio das tecnologias informacionais e, justamente nesta imbricação entre grandeza e diversidade, muitos professores e alunos foram surpreendidos no deslocamento do ensino presencial ao ensino a distância, conforme veremos na seção a seguir.

De antemão, pontuamos que estas experiências citadas ao longo desta seção podem ser facilmente percebidas nas *lives* realizadas por professores de redes de ensino privado e público, com participação de alunos, ex-alunos e não alunos das diversas regiões e, por meio de suas culturas, de suas regionalidades, de seus cotidianos, realizam indicações de leituras, de músicas, filmes e manifestações culturais diversas enquanto forma de enriquecimento do assunto em questão debatido ali, naquele momento.

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7EttFuuYWqk> acesso 19 set. 2020





A mudança do paradigma educacional frente a pandemia

A rápida e inesperada aceleração do deslocamento do ensino presencial para o ensino a distância em virtude da pandemia ‘pegou muitos professores e alunos de surpresa’. Afinal de contas, professores e alunos acostumados com a dinâmica da sala de aula, do ensino presencial, do ‘olhar no olho’, do toque, das nuances existentes na sala de aula tiveram que lidar com um novo problema para seus cotidianos: o de não ter mais tais características ao passo que outras eram produzidas e desenvolvidas ali coletivamente entre todos os envolvidos no fazer educacional.

Universidades rapidamente migraram para as plataformas *Google Meet*, *Zoom*, *Moodle* dentre outras infinidades existentes. Aulas e atividades tiveram que ser repensadas, dinâmicas alteradas e, principalmente, o controle tão largamente produzido pelos professores em sala de aula e pelas instituições de ensino (FOUCAULT, 1999) deixaram de existir ao mesmo tempo em que os alunos ficavam sozinhos em suas casas, mas conectados em seus grupos de *WhatsApp*.

Seria então o momento de repensarmos as nossas práticas pedagógicas? As nossas formas de avaliações? As nossas metodologias de ensino-aprendizagens? Evidentemente que não temos respostas para todas estas questões. Primeiro porque não sabemos por quanto tempo viveremos neste ‘novo normal’, neste ‘normal pandêmico’. Segundo porque não sabemos se ao seu fim os alunos preferirão retornar às salas de aula do ensino presencial ou migrarão para o ensino a distância. Terceiro, e último, porque não temos subsídios para pensarmos de forma mais detida aos fatos, ainda muito novos, recentes, sem literatura disponível. Portanto, não faremos quaisquer exercícios de futurologia neste fim de trabalho em tela. Apenas faremos uso do triste episódio em que estamos inseridos, acompanhando desconhecidos, conhecidos, amigos e parentes sendo vitimados pelo novo coronavírus ao passo que nos são exigidos uma retomada à normalidade.





Reconhece-se que mudanças no processo de ensino-aprendizagem deverão ser aceleradas de forma ímpar ao passo que novas demandas surgiram. Ainda que Tomaz Tadeu da Silva (1999), em sua icônica obra *Documentos de identidade*, sobre teoria do currículo, havia nos apontado não apenas as diferenças entre os currículos tradicional, críticos e pós-críticos como também nos provocou sobre as construções de saberes existentes em cada um destes. Entretanto, como a sua obra foi publicada numa outra conjuntura, reconhecemos aqui a necessidade de expandirmos seus conhecimentos, suas proposituras e pensarmos em outras que dialoguem com o nosso cotidiano pandêmico.

Em paralelo a isso, vemos em pauta a discussão sobre a rede social *TikTok* numa guerra informacional entre os Estados Unidos *versus* a China. Ambos os países controlam¹⁰ as maiores redes sociais do mundo, quais sejam, *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter* e *Tiktok*. Destacamos aqui a sua importância por serem mídias sociais de postagens curtas e visualizações rápidas, ao contrário do ensino em sala de aula. Vale destaque também a forma comunicacional proposta pela série de conferências realizadas pelo *TEDx Program*. Por exemplo, a escritora feminista nigeriana Chimamanda Adichie obteve aproximadamente vinte e quatro milhões de visualizações em sua conferência¹¹, possibilitando a todas estas pessoas uma profunda mudança epistemológica.

Conforme construímos nesta seção, pudemos perceber as potencialidades existentes no ensino a distância, nas aulas gravadas, nas conferências disponibilizadas na internet a partir do intercâmbio cultural fortemente presente nesta troca de saberes, de conhecimentos e de entendimentos.

¹⁰ Recomendamos assistir o documentário *O dilema das redes sociais*, recém-lançado na *Netflix*.

¹¹ Disponível em

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br
acesso 20 set. 2020





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se aqui analisar o cenário do ensino a distância no Brasil a partir dos dados sistematizados pelo Semesp. Pôde-se perceber que a taxa de evasão no ensino a distância é bastante significativa e preocupando, requerendo aos profissionais envolvidos buscar mecanismos para mitigar este índice.

Pretendeu-se com este artigo pensar em possibilidades de ataque à evasão, uma vez que a democratização do ensino a distância propiciado aos quatro cantos no país é de grande importância para a construção da cidadania, da criticidade e de melhorias advindas a partir dos saberes construídos no percurso universitário.

Por fim, espera-se que o referido estudo possa contribuir para melhorias no fazer educação a distância e no mapeamento das demandas discentes pela sua manutenção no ambiente universitário, e juntos construirmos um ensino a distância capaz de mitigar ainda mais as diferenças socioeconômicas a nível nacional a partir da democratização do acesso ao ensino superior media por dispositivos eletrônicos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Tássio. Gênero e diversidade na escola: entre a democratização do acesso e a precarização do trabalho do tutor EAD na Universidade Aberta do Brasil. Perspectiva em diálogo: **revista de educação e sociedade**. v. 7, n. 7, p. 324-343, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade em tempos ultraliberais**. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 288-293, jul. 2018.

FERNANDES, Ana Claudia Florindo; MARTINS, Raquel; OLIVEIRA, Rosângela Paulino de. **Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula**. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 64, p. 183-200, Aug. 2016.

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742016000200183&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Sept. 2020.
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p183-200>.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Ed. Vozes, 27^a ed, 1999.





MORAN COSTAS, José Manuel. **A educação superior a distância no Brasil**. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.). *A educação superior no Brasil*. 1. ed. Brasília: CAPES-UNESCO, 2002, v. , p. 251-274.

MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. **A música na sala de aula- a música como recurso didático**. *UNISANTA Humanitas* – p. 41-61; Vol. 3 no 1, (2014).

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Maríllia Gabriella Duarte. **Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro v. 26, n. 100, p. 869-889, jul. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300869&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>.

SANTOS, Cláudia Jacinto de Medeiros. **A literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura literária**. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. **A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990**. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, Aug. 2017. .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200385&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>.

SEMENSATO, Marcia Rejane; FRANCELINO, Luciane de Aguiar; MALTA, Luciano Santos. O uso da Inteligência Artificial na Educação a Distância. **REVISTA CESUCA VIRTUAL: CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS** - ISSN 2318-4221, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 29-40, set. 2015. ISSN 2318-4221. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/935>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999, p.156

SLEE, Tom. **Uberização. A Nova Onda do Trabalho Precarizado**. Editora: Elefante; 1ª Edição (12 novembro 2018).





A Experiência das Ações Afirmativas no ISEPAM: O Caso do Curso de Pedagogia Pela Perspectiva de Cotistas Negros

Luiz Gustavo Borges do Rosario
Josete Pereira Peres Soares

Resumo

Este artigo versa sobre as possibilidades e limites do uso da política de cotas para a população negra. A adoção da política de cotas no Brasil permitiu a expansão de um debate sobre a criação de políticas públicas de combate à desigualdade racial. Objetivou-se investigar as possíveis interferências da utilização da política de cotas raciais e sociais e verificar a existência de conformidade entre as demandas dos universitários cotistas e as propostas da política de cotas. Realizou-se uma coleta de dados através de questionários semiestruturados aplicados aos alunos negros cotistas do curso de licenciatura em pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM. Através dos relatos dos entrevistados, pode-se constatar a importância das ações afirmativas não só como ferramenta de diversidade, mas também de garantia de justiça social, e pode-se ver a universidade pela perspectiva de um caminho para a ascensão social.

Palavras-chave: Política de cotas. Justiça Social. Ensino superior público.





Introdução

Diante da constatação de Carvalho (2011), de que o Brasil é um país racista onde a desigualdade social está intrinsecamente interligada à desigualdade racial, e levando em consideração que esta realidade não pode ser normalizada dentro de uma sociedade, surgem as ações afirmativas buscando promover a igualdade de oportunidades e a redução das desigualdades, caracterizando-se como um instrumento de transformação social.

A política de ações afirmativas, seja ela estabelecida por legislação ou criadas por iniciativas das próprias instituições de ensino superior, especialmente os sistemas de reserva de vagas, popularmente denominada de cotas, adquiriu notoriedade no Brasil a partir dos anos 2000. Essa política visa assegurar um percentual de vagas para grupos específicos, – em geral, os negros, os egressos de escolas públicas, que compõem em sua maioria a população carente, e os deficientes –, e tem como objetivo a democratização do acesso ao ensino superior público e a redução das desigualdades sociais e étnico-raciais no país.

Hoje, mais de 15 anos depois das primeiras ações com as cotas, implementadas pela primeira vez no país pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a partir da seleção de 2002/2003, esta política é obrigatória nas instituições públicas federais, mediante a promulgação da Lei nº 12.711/12, conhecida popularmente como Lei das Cotas, a qual prevê a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas.

Buscou-se discorrer sobre a trajetória da população negra no ensino superior público brasileiro, abordando a problemática da desigualdade racial, que em quase unanimidade dos casos está interligada a desigualdade social. Também analisou-se





a implementação das cotas no ensino superior através da Lei nº 12.711/12, a Lei de Cotas.

Objetivou-se investigar as possíveis interferências da utilização da política de cotas raciais e sociais pelos alunos negros do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, como ferramenta de inclusão social no que tange ao acesso à universidade. Bem como verificar a existência de conformidade entre as demandas dos universitários cotistas e as propostas da política de cotas.

Ao pesquisar as experiências desses alunos muitos cenários distintos foram apresentados. Os dados revelam que a política de cotas do ISEPAM apresenta diversas possibilidades para a efetivação da inclusão social desses alunos cotistas, todavia, alguns desafios também foram introduzidos pelos entrevistados.

Revisão bibliográfica

Logo após a promulgação da Lei Aurea, ressalta-se que o Brasil não criou uma política de inclusão social entre os negros libertos com os demais membros da sociedade, o que ocasionou um problema histórico de desigualdade, que persiste até os dias atuais. Os negros, agora libertos, não receberam qualquer tipo de oportunidade de educação, moradia ou trabalho. Agravando a situação, ocorreu um forte incentivo governamental, durante os séculos XIX e XX, de estímulo à imigração europeia, visando que os postos de trabalho, deixados pelos negros, fossem ocupados por trabalhadores brancos e remunerados (RIBEIRO; PIOVESAN, 2008).

A desigualdade social, e principalmente a racial, estão refletidas na educação, influenciando de forma negativa no acesso, na permanência e no sucesso dos grupos minoritários nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Como Araújo (2012) afirma, a escola, que se diz democrática, ainda continua perpetuando discriminação e excluindo de seu espaço aqueles a quem deveria





acolher e formar. Segundo Cavalleiro (2001, p. 147) “ao se achar igualitária, livre de preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”.

A desigualdade racial no âmbito educacional é resultado de séculos de racismo, onde o negro não possuía o mínimo de dignidade ou direitos. Araújo (2014, p. 129) expõe que, “em outras palavras, as dificuldades educacionais que atingem os afro-brasileiros nos dias de hoje têm origem desde os tempos mais longínquos da história da educação brasileira e está estruturada sobre dois eixos: exclusão e abandono”.

A intolerância para com as diferenças tem gerado conflitos e tensões. Vítimas frequentes de discriminação e preconceito, os grupos minoritários e historicamente discriminados, em particular a população negra, são excluídos do mercado de trabalho, do sistema educacional, dos meios tecnológicos, restando-lhes apenas a condição de subalternos e marginalizados (ARAÚJO, 2012). Como Paixão (2006, p. 18) pontua, “o enfrentamento das questões derivadas das relações étnicas e raciais encontra-se, certamente, entre os maiores desafios da humanidade no século XXI”.

Em toda sua trajetória de vida os negros irão se deparar com obstáculos para se desenvolverem como cidadãos de direitos, até mesmo aqueles que possuem uma condição financeira mais elevada. Atualmente, quanto maior o nível de escolaridade, maior será a chance de manter-se inserido no mercado de trabalho, enquanto para aquele de pouco estudo, resta-lhe apenas a condição de subalterno e, em muitos casos, de marginalizado (ARAÚJO, 2014). No maior nível de escolaridade, o superior, os negros também são minoria.

A conjuntura da comunidade universitária contemporânea é um reflexo do longo caminho de desigualdade racial no Brasil. Carvalho (2002) mostra que na virada do século XIX, ao invés de investir na qualificação dos ex-escravos, que agora tinham se tornado cidadãos do país, optou se por substituir os poucos espaços conquistados pela população negra pelo estímulo e apoio à imigração europeia.





Carvalho (2011) afirma que a escassez da população negra no ensino superior, produzindo conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação, deixou as instituições de ensino com pouca capacidade para refletir acerca de sua própria política racial e de autoavaliação neste respeito.

Portanto, identificar os pontos de intervenção é somente constatar e concluir, mais uma vez, que a desigualdade é consequência da falta de intervenção que deveria ocorrer pelo mesmo grupo social ou racial predominante. O autor sugere que esta intervenção deveria ocorrer logo no início da disseminação da desigualdade.

Carvalho (2005), pauta que devemos dar ênfase na questão que o Brasil é um país multicultural, mas que se nega a se reconhecer com tal. Que não consegue, explorar essa vocação multicultural que carrega pela sua própria diversidade. O desafio fica, para que cada região e cada qual no seu lugar, contribua para com a realização dessa multiculturalidade, pelos saberes e pela cidadania brasileira.

Carvalho (2002) afirma que a formação de uma nova e genuína miscigenação é apontada como uma alternativa para engendrar novas ações de combate a segregação brasileira.

Carvalho (2011) expõe as ações afirmativas como uma forma de inclusão racial, combate ao racismo e democratização do acesso da população negra no ensino superior brasileiro. Um dos pilares da concordância do autor com a adoção da política de cotas, seria o da reparação após mais de 300 anos de escravidão, a população negra merece uma compensação pela tragédia da escravidão.

Outro motivo seria a cobrança de um direito, visto que a Constituição Federal de 1988 assegurava um tratamento igualitário a todos no que diz respeito aos serviços públicos oferecidos pelo Estado, incluindo o acesso ao ensino superior.

Um terceiro motivo seria a diversidade e pluralidade étnico-racial nas universidades. A presença dessa população minoritária enriquecerá a produção de





saberes e irá forçar uma revisão do etnocentrismo¹², que marca a vida universitária brasileira.

Alberti e Pereira (2005) destacam como indutores das políticas afirmativas raciais, a relação entre a formação do movimento negro contemporâneo, a efervescência política no fim da ditadura, as agremiações de esquerda e a Igreja Católica, bem como a importância das manifestações artísticas e culturais.

A discussão acerca de políticas para a igualdade racial ou de compensação para a população negra não é recente. Moehlecke (2004) revela que a primeira manifestação do que hoje conhecemos como ação afirmativa, ou cotas, surgiu em 1968, partindo da iniciativa de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, que manifestaram-se em prol da criação de uma Lei que assegurasse 20%, 15% ou 10% para negros nas empresas em operação no Brasil, dependendo do ramo de atividade. No entanto, tal Lei não chegou a ser elaborada.

Em 2002, como exposto por Moehlecke (2016), o estado do Rio de Janeiro foi pioneiro na reserva de vagas no ensino superior, aprovando uma Lei que entrou em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Através de Lei estadual, foi determinado a reserva de vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais sejam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas, selecionados através do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – Sade¹³. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), foram as pioneiras nas experiências de política de ações afirmativas (AMARAL, 2006).

¹² O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes” (CARVALHO, 1997).

¹³ O SADE tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio mantido pelo Poder Público, com a finalidade de preenchimento de 50% das vagas dos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), levando-se em consideração cursos/habilitações, semestres e turnos, obedecida a limitação de vagas existentes, a serem preenchidas de acordo com o critério da melhor nota.





De acordo com Moehlecke (2004) os programas de ações afirmativas que começaram a vigorar em algumas universidades do país surgiram interligadas à movimentos sociais que demandavam por maior igualdade e instrumentos que perpetuassem o acesso a bens e serviços para todos. Essas ações objetivam uma desigualdade no tratamento como mecanismo de restituir uma igualdade, entre as etnias, que foi interrompida ou que nunca houve.

Moehlecke (2002) conceitua que as ações afirmativas expandiu-se em vertentes distintas. A mais conhecida é o sistema de cotas, que caracteriza-se na garantia de reserva de um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s).

Moehlecke (2009, p. 481) disserta a respeito do pouco conhecimento acerca desta política, gerando, uma confusão acerca dos desdobramentos das ações afirmativas, sendo que frequentemente “as ações afirmativas são associadas exclusivamente às políticas de cotas, sejam elas sociais, étnico/raciais, de gênero ou para deficientes”, entretanto, existem outros casos em que essas ações afirmativas “são definidas de modo a abranger qualquer política de inclusão social de caráter compensatório”.

Apesar de todas as experiências com ações afirmativas no Brasil no começo da década, apenas quase 10 anos depois foi sancionada a primeira legislação federal garantindo a reserva de vagas. A Lei Federal nº 12.711/12, apresenta-se em um momento de relativa consolidação das políticas de ações afirmativas para democratização do acesso às instituições de ensino superior públicas do Brasil (GUERRINI, *et al.*, 2018).

Em 2012 a então Presidente da República Dilma Rousseff sanciona a Lei n. 12.711/12, que estabelece a reserva de vagas de no mínimo 50% das vagas nas instituições públicas de ensino superior para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Nestas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a m salário-mínimo e meio





per capita. Também serão reservadas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Como Guerrini et al. (2018) explica, algumas instituições que já possuíam algum tipo de política de reserva de vagas tiveram que começar a se adequar à nova legislação, o que ocasionou mudanças já nos processos seletivos nos semestres de 2013.

Santos (2013) afirma que a Lei proporcionou um aumento significativo de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e não brancos e, conseqüentemente, um aumento significativo de negros de escolas públicas nas universidades federais. Afirmção essa que desmitifica o mito da ineficácia da política de cotas e é corroborado por dados da mais recente pesquisa das "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", realizada pelo IBGE, baseado no Pnad Contínua de 2018, que revela que o número de estudantes negros nas universidades públicas passou, pela primeira vez, o de estudantes brancos, sendo 1.014.000 estudantes negros matriculados no ensino superior público contra 1.005.000 estudantes brancos matriculados.

Considerando toda a trajetória de desigualdade sofrida pelos negros desde os tempos da escravidão, esses são números animadores, entretanto, ainda não é o ideal, visto que essa população é maioria no Brasil, logo, não podem sem sub-representados na sociedade, seja no mercado de trabalho, na educação ou em qualquer outra área, porém, com o auxílio das cotas, essa desigualdade vem sendo nivelada.

Metodologia

Foram utilizadas como metodologias, a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com a coleta de dados sendo realizada através de questionários semiestruturados, contendo perguntas que abordaram questões como: ano de





conclusão do ensino médio e ingresso na graduação; tipo de cota que optou; escolaridade dos pais; perspectivas acerca da Lei 12.711/12 e da trajetória discente enquanto cotistas, aplicados aos alunos cotistas negros do curso de licenciatura em pedagogia do ISEPAM.

O método usado para a análise dos dados foi a técnica de triangulação. Nessa técnica todos os dados coletados são devidamente organizados, interligados e interpretados pelo pesquisador, tendo embasamento nos fundamentos teóricos. Para Triviños (1999), essa técnica permite um melhor aprofundamento da descrição, explicação e compreensão do objeto em estudo. Uma vez que um fenômeno social não pode ser interpretado de forma isolada, sem levar em consideração as raízes históricas, os significados culturais e as vinculações tênues e necessárias com sua realidade social.

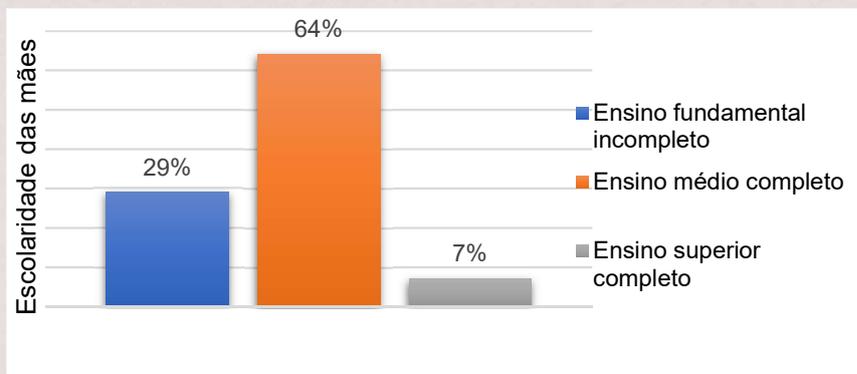
Discussão dos resultados

Foram investigadas junto aos 14 discentes entrevistados múltiplas questões, as quais perpassaram por aspectos relacionados à instituição, ao curso, e o próprio discente. Os gráficos 1 e 2 trazem dados relativos à escolaridade dos pais dos alunos entrevistados:





Gráfico 1: Escolaridade das mães dos discentes entrevistados.

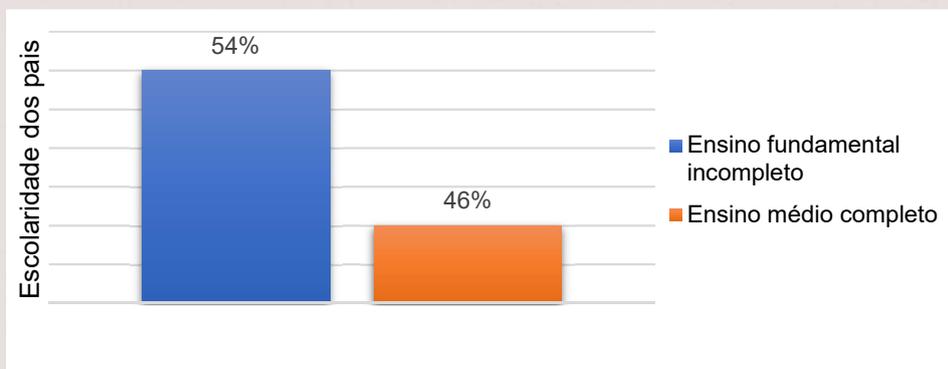


Fonte: elaboração dos autores.

Segundo o PNAD Contínua, a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2018, foi 9,3 anos. Desde 2016, essa média vem crescendo gradativamente anualmente 0,2 ano. Entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 9,5 anos.

Considerando os dados do gráfico 1, 71% das mães dos entrevistados estão acima da taxa de escolaridade média nacional e da taxa de escolaridade média de estudo pertencente as mulheres brasileiras. Entretanto, 29% das mães dos entrevistados possuem o ensino fundamental incompleto, ou seja, estão abaixo da taxa de escolaridade média nacional e da taxa de escolaridade média de estudo pertencente as mulheres brasileiras.

Gráfico 2: Escolaridade dos pais dos discentes entrevistados.





Fonte: elaboração dos autores.

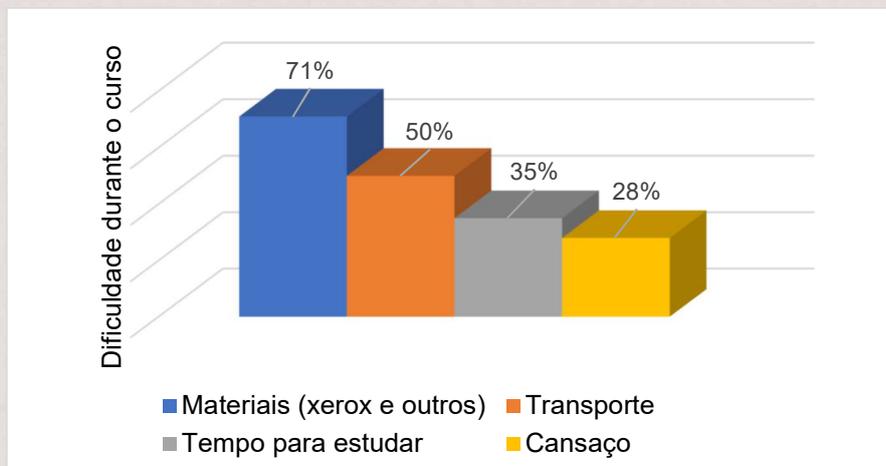
Já enquanto para os homens, ainda em consonância com o PNAD Contínua de 2018, a taxa média de anos de estudos caracteriza-se como 9 anos. Considerando que no gráfico 2 os alunos entrevistados revelaram que 46% dos seus pais possuem ensino médio completo, essa porcentagem de pais está acima da taxa de escolaridade média nacional e da taxa de escolaridade média de estudo pertencente aos homens brasileiros. No entanto, neste gráfico também é revelado que 54% dos pais dos entrevistados possuem ensino fundamental incompleto, isto é, estão abaixo da taxa de escolaridade média nacional e da taxa de escolaridade média de estudo pertencente aos homens brasileiros.

A gravidade dos dados é ampliada ainda mais quando dos 14 entrevistados, 13 revelam serem os primeiros membros de suas respectivas famílias a ingressarem no ensino superior, isso nos mostra a vigente desigualdade educacional no Brasil e, como Moehlecke (2002) expõe, o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia.

Outra pergunta realizada aos entrevistados diz respeito às quais as maiores dificuldades para permanecer no curso, esta pergunta foi apresentada na forma de múltipla escolha, sendo apresentada aos entrevistados várias opções de escolha. Obtiveram-se as seguintes respostas como as mais comuns:

Gráfico 3: Posicionamento dos alunos sobre as dificuldades para continuar no curso.





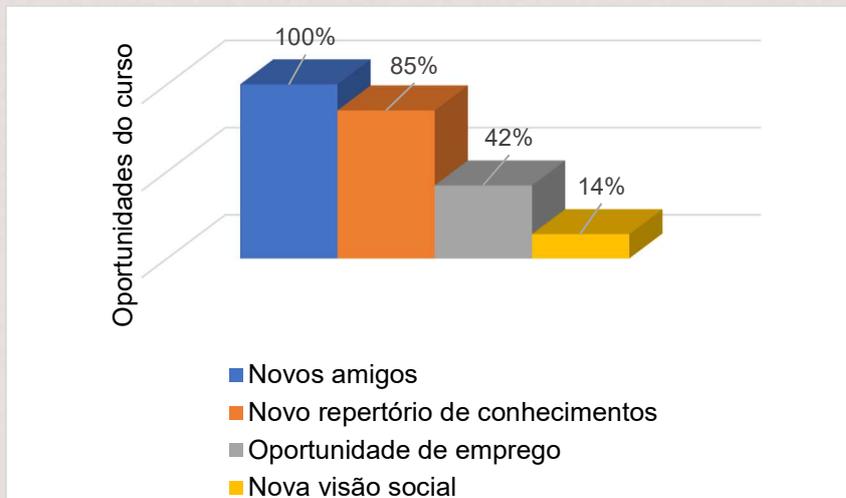
Fonte: elaboração dos autores.

Pode-se observar ao longo dos depoimentos que a questão do acesso encontra-se em desenvolvimento satisfatório, o que representa, na opinião dos alunos entrevistados, a eficácia das cotas. Entretanto, no que tange a permanência, como podemos analisar no gráfico 3, diversos são os desafios para dar continuação ao curso, e conseqüentemente à conclusão da graduação.

Isto requer uma ação coletiva, visando estratégias que culminem na permanência dos alunos cotistas no ISEPAM. Uma destas ações, constitui-se da bolsa auxílio, que são conferidas aos alunos que optam por ingressar pelo sistema de cotas em sua entrada na instituição, prosseguindo até a conclusão da graduação.

Perguntou-se aos entrevistados o que ingressar no curso agregou em sua vida e foram apresentadas múltiplas opções para que fossem escolhidas. No gráfico 4 podemos observar as respostas mais frequentes dos estudantes.

Gráfico 4: Posicionamento dos alunos sobre as oportunidades a partir do ingresso no curso



Fonte: elaboração dos autores.

Como podemos analisar no gráfico 4, as respostas mais comuns obtidas foram: oportunidade no mercado de trabalho, novo ciclo de amizades e um novo repertório de conhecimentos. A partir das respostas dos entrevistados é possível notar o que Moehlecke (2004) ressalta ao elencar que, as ações afirmativas estão intrinsecamente interligadas a sociedades democráticas, tendo como pauta igualdade de oportunidades como seus principais valores, essas ações propõem uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu, trazendo consigo a efetivação da justiça social.

Como relatado, após o ingresso no ensino superior público, através das ações afirmativas, os estudantes entrevistados entraram em contato com novas oportunidades antes negada aos mesmos, seja por questão de classe ou etnia. Conforme ressaltado por Moehlecke (2002), encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como uma ferramenta de ascensão social e de desenvolvimento do país.

Mediante os depoimentos dos discentes entrevistados do ISEPAM, o sistema de cotas na instituição ainda necessita de aperfeiçoamentos, no entanto, segundo a apreciação dos depoimentos dos discentes entrevistados, é possível notar inferência



de caráter geral, como, o quanto essa política teve impacto positivo na vida pessoal e acadêmica dos alunos.

Através dessa política foi possível resgatar uma dívida social e histórica, e assim, ampliar oportunidades para quem não teve, como foi o caso dos alunos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de ações afirmativas emerge como um instrumento para a redução dos abismos sociais entre os diferentes grupos étnicos, buscando desse modo proporcionar um ambiente de interação social. Entretanto, o sistema de cotas isoladamente não garante uma solução para o cumprimento do direito à educação, neste caso, de nível superior, mas caracteriza-se como uma importante ferramenta de combate à desigualdade entre negros e brancos.

A partir dos depoimentos dos alunos entrevistados e dos dados coletados, foi possível mensurar o impacto da política de cotas nos alunos do ISEPAM. A maioria dos alunos revelou ser o primeiro da família a ingressar no ensino superior, bem como, a terem acesso e serem introduzidos à uma nova gama de conhecimentos e experiências oferecidas pela sociedade através desse acesso à universidade.

A análise da importância das cotas para a inclusão social e acesso à universidade através das experiências dos estudantes negros que utilizaram o sistema de cotas do ISEPAM, permitiu a compreensão da importância das ações afirmativas não só como ferramenta de diversidade, mas também de garantia de justiça social. Através dos relatos os entrevistados, a universidade é vista como um caminho para a ascensão da condição social. Nesse sentido, programas e políticas educacionais poderão servir de alavanca de políticas de inclusão social e, portanto, de redução das desigualdades sociais e raciais.





REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena.; PEREIRA, Amilcar Araujo. **As Articulações entre movimento negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas.** In: GOMES, Angela C. (Org). Direitos e cidadania: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: FGV, p. 93-113, 2007.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do caso UENF, 2006.**
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **Educação, desigualdade e diversidade: grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 4, n. 8, p. 114-125, 2012.
- _____. **Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil.** Revista Direitos Humanos e Democracia, v. 2, n. 3, p. 125- 157, 2014.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- CARVALHO, José Jorge de. **Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília.** Série Antropologia, Brasília, v. 314, 2002.
- _____. **Inclusão Étnica e Racial no Ensino Superior: Um Desafio para as Universidades Brasileiras.** In: Margarete Fagundes Nunes. (Org.). Diversidade e Políticas Afirmativas: Diálogos e Intercursos. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005.
- _____. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.
- GUERRINI, Daniel et al. **Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).** Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, 2018.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018. Disponível em: . Acesso em: 19/12/2019.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil.** Cad. Pesqui. 2002, n.117, p.197-217. 69
- _____. **Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial.** Educ. Soc. 2004, vol.25, n.88, p.757-776.
- _____. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.
- _____. **Ação afirmativa no Brasil: um histórico do seu processo de construção.** In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. (Org.). A história da educação dos negros no Brasil. 1ed.Niteroi: UFF, 2016, v. 1, p. 1-442.





PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto Anti-Racista**: Ideias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

RIBEIRO, Matilde; PIOVESAN, Flávia. Dossiê 120 anos de abolição. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 881, dez. 2008.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras** (2004-2012). Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1999.





Avaliação em Filosofia na modalidade EAD: caminhos para um processo emancipatório

Alan dos Santos

Juliana Janaina T Nóbrega

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão sobre a avaliação em Filosofia na educação à distância e os caminhos possíveis para uma educação emancipatória, que envolva a construção e a realização de uma pedagogia da autonomia. A escrita do artigo partiu da necessidade de revisarmos nossas práticas avaliativas como professores de Filosofia na modalidade EAD. Tendo como referenciais teóricos autores como Perrenoud (2000), Freire (2002), Hoffmann (2005), Corrêa (2016), dentre outros, partimos do pressuposto da avaliação como meio, instrumento do processo de ensino-aprendizagem para a emancipação e autonomia do sujeito. Mas, como essa concepção de avaliação pode ser tratada no ensino de Filosofia na modalidade a distância? A pesquisa busca investigar os limites e possibilidades dessa realidade.

Palavras-chave: Avaliação. Filosofia. Emancipação.





1. Introdução

Estabelecer critérios de avaliação que potencializem o processo de ensino aprendizagem – ao invés de simplesmente ranquear e aprovar estudantes - é um desafio que perpassa a atuação docente em geral, mas que ganha maior complexidade quando se trata de EAD (educação a distância) e ainda mais em disciplinas fundamentalmente reflexivas e teóricas, como é a Filosofia.

A partir do tema geral avaliação na modalidade EAD em Filosofia, propomos uma reflexão sobre avaliação, mas também as especificidades da avaliação em Filosofia e na modalidade a distância: os métodos avaliativos existentes, os mais utilizados, seus objetivos, limites e possibilidades.

Refletiremos sobre os métodos existentes que mais se aproximam da realização de uma educação significativa e emancipatória – tal como idealizada por pensadores da educação como Paulo Freire (2002), por exemplo -, que preze pela autonomia do aluno em seu processo de ensino aprendizagem e em seu percurso existencial. O desafio será o de pensar a avaliação como mais um elemento, mais um componente do processo de aprendizagem.

Esse tema se justifica porque, conforme argumenta Araújo (et al. 2015, p. 02), “a possibilidade da avaliação na filosofia até então tem sido abordada de maneira superficial em pesquisas e produções acadêmicas”, o que demonstra uma lacuna a ser explorada pelos professores e pesquisadores da área de Ensino de Filosofia.

A avaliação em Filosofia, segundo Araújo (et al. 2015, p. 05), “deve compreender em algo que consiga valorizar a subjetividade [...] dos alunos dentro da sua capacidade crítica em enxergar as coisas ao seu redor”. Isso exige do docente a capacidade de relacionar a objetividade dada pelos conceitos e pela história da filosofia com o poder de análise crítica próprio dos alunos. Requer, portanto, técnicas, métodos e capacidade de conciliação e reconhecimento da produção subjetiva dos estudantes. Aqui, é importante diferenciar subjetividade de subjetivismo, uma





interioridade desconexa da realidade, algo sem fundamento objetivo e sem fundamentação científica. Subjetividade – conceito que aparece na citação de Araújo - significa sentido, singularidade, interpretação de si. O conhecimento deve ser significativo para a existência dos estudantes, deve acrescentar algo ao seu processo de existir, ao seu modo de conduzir e interpretar a vida, e o momento da avaliação, em tese, deveria ser um desses ricos momentos de aprendizado.

A dificuldade de se realizar avaliações construtivas no ambiente escolar é visível, dada a burocracia, as regras e as normas estabelecidas para a educação pública, a partir das diversas diretrizes. A educação escolar por vezes é vista com uma formalidade excessiva que a distancia da vida, da experiência cotidiana e das culturas (saberes) populares. Um elemento importante é a forma pela qual o docente compreende o sentido da educação institucionalizada: há margens para se consolidar práticas pedagógicas emancipatórias na realidade escolar?

Postulamos, como hipótese de pesquisa, que essa dificuldade se potencializa na EAD, por se tratar de uma modalidade de ensino baseada fundamentalmente em ferramentas e tecnologias de aprendizagem. Uma reflexão aguçada sobre as ferramentas, tecnologias e métodos de avaliação em EAD faz-se necessária e justificada, se temos por objetivo a consolidação de um percurso pedagógico voltado para a autonomia e para a emancipação.

A questão que move essa pesquisa é: como avaliar em Filosofia e na modalidade EAD? E ainda: como fazer da avaliação uma etapa constitutiva do processo de ensino aprendizagem de uma educação atenta para a emancipação dos estudantes? O problema de pesquisa requer uma investigação sobre o que é uma avaliação, como ela se adapta e se desenvolve no EAD e como se relaciona com o ideal pedagógico (político e filosófico) da emancipação.

Quanto à metodologia, adotaremos a revisão bibliográfica, focando na leitura e discussão de literatura especializada sobre avaliação, avaliação em filosofia, EAD e sobre educação emancipatória.





Esta pesquisa se iniciou pela necessidade de repensarmos as nossas práticas pedagógicas avaliativas a partir do fato (experiência) de atuarmos como professores de Filosofia na modalidade EAD, particularmente na Universidade Metropolitana de Santos, no curso de Licenciatura em Filosofia. A avaliação é um momento delicado para os professores de Filosofia. Por vezes sentimos que estamos contrapondo a própria natureza do pensamento filosófico ao estabelecermos critérios rígidos de avaliação, sobretudo quando baseados em categorias como “aprovado”, “reprovado”, “bom” ou “ruim”.

Entretanto, o momento da avaliação pode ser muito rico se o associarmos às estratégias de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo nesse artigo é o de demonstrar que a avaliação pode ser um dispositivo eficiente de aprendizagem e até mesmo de construção de autonomia intelectual. Partimos, portanto, de nossas experiências profissionais para dialogarmos com a bibliografia técnica sobre avaliação.

Para discutirmos os métodos avaliativos em geral e em relação às especificidades do ensino de Filosofia, discutiremos os trabalhos de Luckesi (1996), Gallo e Kohan (2000), Aspis e Gallo (2009), Perrenoud (2000), dentre outros importantes pedagogos e filósofos da educação.

Por outro lado, para pensarmos a relação entre avaliação em Filosofia e as possibilidades de uma educação emancipatória, selecionamos o artigo intitulado de *Reflexões sobre ensino, aprendizagem e avaliação em Filosofia: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória*, escrito por Tábata Valesca Corrêa, publicado na Revista Digital de Ensino de Filosofia, de Santa Maria, em 2016. Uma leitura atenta sobre *A pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (2002), também parece relevante para se compreender a relação entre educação e autonomia / emancipação. É sempre oportuno visitar as reflexões de Paulo Freire e reafirmar o seu legado pedagógico, sobretudo num contexto (espírito de época) marcado por uma forte reação conservadora contra os pressupostos epistêmicos de seus trabalhos. Por fim, trabalharemos com o pensamento de Michel Foucault, importante filósofo francês do





século XX, sobre a escola como dispositivo disciplinador (disciplinamento x emancipação).

Com relação à estrutura do artigo, começaremos por discutir avaliação, passaremos em seguida para a especificidade da avaliação em filosofia e dedicaremos um espaço próprio, de caráter ensaístico, para pensarmos nos caminhos emancipatórios e na sua relação com ensino, aprendizagem e avaliação na modalidade a distância.

2. Avaliação: o processo do processo

Quando falamos em avaliação dentro do contexto educacional, logo são remetidas as ideias de meritocracia, classificação, hierarquia, ranqueamento, padronização, dentre outros termos bastante controversos no âmbito de uma educação que se pense emancipatória, cidadã e crítica. Mas o que de fato é avaliar? Será que o conceito e objetivos da avaliação não são mutáveis, seja de acordo com o tempo histórico, concepção pedagógica de educação ou contexto sociocultural?

Segundo Luckesi (1996), o termo avaliar tem origem no latim, a – *valere*, que quer dizer “dar valor a ...”. Ou seja, o termo avaliação significa “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”. Da mesma forma, iremos encontrar como elementos que compõe a interpretação do termo avaliar, ideias como mensurar, formar, mas também controlar ou incluir. São diversos os educadores e pesquisadores que se debruçam sobre o tema, tamanha complexidade e transformações recorrentes do conceito.

Alguns autores contemporâneos irão dialogar em suas concepções de avaliação que se opõem justamente a concepção iniciada nesse texto. Por exemplo, para Jussara Hoffmann.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre





sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. (2005, p. 17)

Para Libâneo: “[...] a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (1996, p. 196). Para Coll e Martín, “[...] avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos equivale a especificar até que ponto desenvolveram e/ou aprenderam determinadas capacidades em consequência do ensino recebido (1999, p. 202).

Ou seja, de forma geral, os autores tem apontado que a avaliação é um processo do ensino aprendizagem, um processo reflexivo, de acompanhamento, que auxilia professor e aluno para tomada de decisões e, que, portanto, está a “serviço” do ensinar e aprender melhor. Todavia, vale ressaltar que, historicamente, até pouco tempo atrás a avaliação era sinônimo somente de exames escritos ou provas, embasada em juízos somente sobre conhecimentos decorados e reproduzidos por estudantes. As críticas a escola e currículo iniciadas, sobretudo, na década de 1970, a partir de autores como Althusser, Foucault, Bourdieu, dentre outros que traziam aspectos da Sociologia, Psicologia ou mesmo da concepção marxista que contrapunham o modelo de escola e de aprendizagem até então implementados, teve então um apogeu nos anos de 1990 aqui no Brasil, com a crítica da “educação bancária” apontada por Paulo Freire e outros pensadores da educação. Tais autores e posicionamentos foram fundamentais para a promoção de novas tendências pedagógicas e, conseqüentemente, novas formas de conceber a avaliação.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122).





Ou seja, foi a partir de novas concepções de educação e, portanto, de ensino e aprendizagem, que a avaliação foi transformada. Hoje, mais do que reproduzir conteúdos na avaliação, que estão disponíveis a todos a qualquer momento na internet, trabalha-se, de forma geral, com o desenvolvimento de competências e habilidades (trabalhado fundamentalmente por Philippe Perrenoud).

Neste aspecto, vale ressaltar que objetivos diferentes apontam para avaliações diferentes. De acordo com os estudos de Bloom (1983) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

A avaliação diagnóstica é realizada normalmente no início do processo para averiguação de conhecimentos prévios, com os objetivos de identificar a realidade do aluno, perceber se os alunos possuem as habilidades necessárias para o andamento do percurso, identificação de causas de dificuldades. Com esses resultados em mãos, o professor poderá melhor planejar os processos, atividades e métodos de ensino.

A avaliação formativa é realizada no decorrer do processo de aprendizagem, com o objetivo de verificar se o aluno está atingindo aos objetivos previstos em cada etapa, revelando acertos e erros como forma de autoavaliação, mas também de orientação e motivação por parte do professor, que poderá identificar deficiências, inclusive, nas metodologias de ensino e reorganizar novos planejamentos. A avaliação formativa, está diretamente relacionada a concepção de aquisição de competências, pelo aluno, e revela ao professor muito sobre o aluno:

[...] suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias ou bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua autoimagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar. (PERRENOUD, 2000, p.50-51)

A avaliação somativa, por sua vez, é comumente realizada ao término de um curso ou unidade de ensino com vias de classificação dos alunos conforme critérios





pré-estabelecidos e demonstração de apreensão de conteúdos considerados necessários.

Assim, podemos afirmar que os tipos de avaliação apontam para objetivos e concepções diferentes, mas cada um desses se revela em diversas possibilidades de métodos e “aplicações”, como será, então, avaliar em Filosofia?

2.1 Avaliar em Filosofia: especificidades e desafios

Para falar de avaliação em Filosofia, é fundamental pensarmos antes sobre o ensino de Filosofia e sua especificidade. Existe uma querela constante sobre o tema em que se pergunta: se ensina/aprende a Filosofia ou o filosofar? Ou seja, quando ensinamos filosofia, o mais relevante é sua história ou a ação do pensar filosófico por parte dos aprendentes? É possível aprender História da Filosofia sem filosofar, ou, aprender a filosofar sem conhecer a história da Filosofia? Para Kant é impossível separar a filosofia do filosofar, e, para Hegel, quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas aprendemos a filosofar, mas já se filosofa realmente. A filosofia constitui seu conteúdo na medida em que reflete sobre ele. Esse é o sentido da frase de Kant

[...] a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem filosofia, porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos (GALLO; KOHAN, 2000, p.184).

A Filosofia se expressa como conteúdo filosófico, mas também como instrumento que possibilita ao estudante desenvolver um modo próprio de pensamento, aprimorando a capacidade de criar e ressignificar conceitos.

Se a diferença entre ensinar a história da filosofia e ensinar a filosofar é complexa, mais ainda é avaliar. Ainda que Sócrates, considerado “pai da filosofia” não





tenha escrito nada, a cultura do ensino e aprendizagem filosófica posteriores passam por leituras e interpretação de conceitos, sendo as avaliações acadêmicas muitas vezes provas em que os alunos somente reproduzem, de forma exegética, os conceitos dos filósofos clássicos e nada produzem ou refletem de fato. O contrário também acontece, quando docentes de Filosofia a colocam no âmbito da mera opinião, em que os discentes devem somente opinar sobre algo e, a mera opinião, uma vez não sendo possível avaliá-la (por sua natureza de opinião), passa a ter valor filosófico.

De uma forma ou de outra, a avaliação em sua função somativa não contribui efetivamente para o processo de aprendizagem nem da Filosofia e nem do filosofar. Enquanto, a avaliação formativa, revela aquilo que Corrêa (2016) vai colocar como a “avaliação como processo de investigação e de construção de conhecimentos”. Para isso, o papel do professor é fundamental em diferentes aspectos: “[...] para que o processo de avaliação possa assumir seu papel formador, [...] os alunos devem saber o que está sendo avaliado e como” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 118 *apud* CORRÊA, 2016, p. 83), ou seja, o professor deve ter e transmitir clareza no planejamento e processos de avaliação. Além disso, o professor deve promover tarefas de “[...] caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado” (HOFFMANN, 2009, p. 61 *apud* CORRÊA, 2016, p.84).

Referente ao processo do filosofar e a possibilidade de práticas avaliativas do ensino aprendizagem, Aspís e Gallo (2009) afirmam:

[...] o ensino de filosofia é produção de filosofia e o processo avaliativo dessa filosofia é intrínseco a ela. O processo de criar filosofia é, em si, autoavaliativo. [...] Criar conceitos filosóficos é um metacriar. [...] por isso que dissemos que filosofia é filosofar [...]. Então, avaliar é preciso. Avaliar para poder avançar, pois, se não avaliamos, não podemos saber a que estamos chegando e como o estamos fazendo. (2009, p. 115-116).





Avaliar é, portanto, mediar, é orientar não só o aluno, mas a si mesmo. Considerando também a necessidade de condições e habilidades básicas para o processo do filosofar como: coerência, argumentação lógica, problematização da realidade, dentre outros. Isso para viabilizar uma educação desejante crítica e emancipadora. Mas, o que consideramos uma educação (e avaliação) emancipadora? Como viabilizar essa proposta com realidades tão distintas? A modalidade de ensino e aprendizagem podem dificultar ou inviabilizar esses processos?

3 Breves considerações sobre EAD, avaliação e processos de emancipação

Temos enfrentado um difícil desafio no que diz respeito aos processos avaliativos em geral, na filosofia em particular e na modalidade EAD. A modalidade EAD (ensino a distância) por vezes acaba repetindo a estrutura e a lógica processual de sistemas avaliativos elaborados para o ensino presencial e tradicional. As formas de avaliação meritocráticas, classificatórias e hierárquicas pelas quais se submete os alunos a testes de padronização e adequação são maneiras simplificadoras de avaliar elaboradas para o ensino presencial e que foram incorporadas mecanicamente para a modalidade EAD. Superar essa duplicação dos sistemas avaliativos do ensino presencial para o EAD é uma tarefa pedagógica urgente. O EAD, por escapar do regime disciplinar próprio da escola tradicional, tem potencial para elaborar (criar) estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem e de práticas avaliativas.

Segundo Michel Foucault (2014), a instituição da escola fora criada para ser um dispositivo de poder disciplinador, uma tecnologia que visa governar (administrar) o corpo individual, docilizando-o e disciplinando-o, isto é, tornando-o politicamente dócil e adestrado, mas economicamente útil – um corpo pouco revoltoso que funciona corretamente para o sistema de produção das sociedades industriais. A escola tal como a conhecemos é uma instituição recente, proveniente do século XVII. Segundo Foucault (ibidem, p. 167), as “pedagogias” do século XVII falavam da “correta





disciplina” como a arte do “bom adestramento”. “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar” (ibidem, p. 167). Embora a reflexão pedagógica tenha evoluído consideravelmente do início da modernidade ao período contemporâneo, a estrutura geral das escolas, com um olhar especial para as escolas públicas, não se modificou ao ponto de superar o regime de disciplinamento dos corpos. A prática avaliativa meritocrática, hierárquica e classificatória é um elemento remanescente da escola como um dispositivo disciplinador. Vislumbrar processos pedagógicos de emancipação passa necessariamente por uma ressignificação da dinâmica pedagógica e avaliativa.

Foucault (2014, p. 146) listou as práticas desenvolvidas pela escola que a caracterizaram como uma tecnologia política de disciplinamento e adestração. Uma característica importante é o estabelecimento de horários.

Estabelecer horários para cada conteúdo a ser ministrado e estudado é uma forma eficiente de controlar a conduta dos estudantes.

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa etc. [...] Se procura garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil. (FOUCAULT, 2014, p. 147-148)

Percebe-se que o objetivo da escola era alinhar-se com a dinâmica da fábrica, esta outra instituição moderna que sempre exerceu poder e influência sobre a escola, aonde o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem “impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso, o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (ibidem, p. 148). A escola era vista como uma instância preparatória para a fábrica. Embora o modelo industrial da fábrica tenha se tornado obsoleto em muitos pontos, a escola não se dispersou da ideia de formar corpos disciplinados para o mercado de trabalho.





Foucault (2014) citou diversos outros elementos e práticas escolares que evidenciam o caráter normativo, controlador e disciplinador. A avaliação é um desses elementos.

Um dado a ser explorado pela reflexão pedagógica é que Foucault (ibidem) apontou a escola, isto é, a sua espacialidade – o modo de organizar o espaço -, o modo de enfileirar os corpos dos alunos, o estabelecimento de horários rígidos e avaliações hierárquicas como um dispositivo de poder, mas não a educação. Quem disciplina, para Foucault, é a escola. Foucault (2014) escreveu muito pouco sobre a educação - o que lhe chamou a atenção foi o rigor disciplinar da escola, que se assemelhava ao quartel e à fábrica. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que o ensino a distância (EAD) tem o seu caminho facilitado no que diz respeito à elaboração de pedagogias da autonomia e processos de emancipação, pois não se exerce a partir da estrutura física das escolas (ou universidades).

O estabelecimento de horários em EAD é mais flexível, cabe ao aluno escolher o horário e o ambiente mais confortável para os estudos, e a avaliação também segue uma outra lógica, a da pesquisa e reflexão, e é dado ao aluno um tempo maior para a elaboração do trabalho. Mesmo no que se refere à Avaliação Presencial, comumente realizada em cursos EAD, é oferecido o tempo de uma semana para o aluno poder escolher o dia para ser realizada a prova. A estrutura hierárquica e classificatória em EAD é mais fragilizada, e isso pode ser uma característica positiva, se se tem como objetivo a superação do caráter disciplinador pelo emancipador.

Embora haja ainda algum ceticismo com relação ao potencial formativo do EAD, é fato que o ensino a distância possui suas ferramentas próprias que, muitas vezes, concede mais liberdade e autonomia aos alunos sem, contudo, perder o rigor pedagógico e formativo. Precisamos pensar a educação e a avaliação em EAD sob uma perspectiva crítica, ultrapassando as concepções disciplinares próprias da escola física e do ensino tradicional.





Paulo Freire (2002) escreveu que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. E complementou: o respeito pelo educando não deve ser visto como um favor por parte do professor, mas como um imperativo ético que permeia (deve permear) transversalmente toda a prática pedagógica, e poderíamos acrescentar: inclusive os momentos avaliativos. A avaliação deve resplandecer respeito ao aluno. A proposta de uma pedagogia que respeita a autonomia do educando em todos os momentos é uma lição inestimável, um contraponto dialético à lógica disciplinar que caracterizou a educação escolar.

Paulo Freire (ibidem) escreveu sobre respeitar a curiosidade do educando, o que nos remete à pergunta: nossas avaliações respeitam ou mesmo estimulam a curiosidade dos alunos?

É estimulante o modo como Paulo Freire (2002) estabelece a autonomia como o imperativo ético da prática docente, como a sua condição necessária. E como atesta o trecho final da citação de Freire (ibidem, p. 60), transgredir os princípios éticos da docência significa, pois, transgredir o princípio ético de nossa existência no mundo.

Construir uma pedagogia assentada na autonomia – lição maior de Paulo Freire – e consolidar processos pedagógicos de emancipação é uma tarefa urgente. Precisamos criar e possibilitar processos de emancipação.

Precisamos criar condições para que a emancipação seja experimentada pelo educando, sobretudo se lembrarmos que a escola, como escreveu Foucault (2014), foi erigida para docilizar e disciplinar. Subverter a estrutura disciplinar passa necessariamente pelo respeito à autonomia do educando. E uma das formas que o professor tem para respeitar a autonomia do educando é elaborando provas inclusivas e reflexivas.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação como docentes do curso de Filosofia na modalidade EAD nos obrigou, por necessidade pedagógica, a revisar os fundamentos dos processos avaliativos. Para cumprir com esse objetivo, desenvolvemos essa pesquisa que se propôs a refletir sobre as concepções contemporâneas de avaliação. Em diálogo com Luckesi (1996) e Jussara Hoffmann (2005), iniciamos com uma reflexão geral sobre avaliação. Vimos, pois, que avaliação é “a reflexão transformada em ação” (HOFFMANN, 2005) – ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Ainda segundo a perspectiva de Hoffmann (ibidem), a avaliação requer uma reflexão permanente do educador sobre sua realidade e sobre o desenvolvimento dos passos do educando em sua trajetória educativa e formativa.

O primeiro momento de nosso artigo se pôs a superar a visão tradicional de avaliação e a compreendê-la como uma etapa formativa, algo processual, mais um elemento do processo geral de ensino-aprendizagem - um ponto de passagem imerso numa dinâmica ampla: a formação do educando como sujeito de pensamento. Pode parecer estranho associar avaliação com formação do sujeito, mas a pesquisa de revisão bibliográfica que realizamos nos revelou que essa associação não é só possível como necessária.

Num segundo momento, discutimos a especificidade da avaliação em Filosofia. Recuperamos a notória querela constante na discussão sobre Ensino de Filosofia: se ensina/aprende a Filosofia ou o filosofar? Quando ensinamos filosofia, o que é mais relevante: a sua história ou a ação do pensar filosófico por parte dos educandos? Ou ainda: é possível aprender História da Filosofia sem filosofar ou aprender a filosofar sem conhecer a história da Filosofia?

Nesse momento do artigo, dialogamos, sobretudo, com os trabalhos de Silvio Gallo e Walter Kohan (2000). Com esses autores, vimos que avaliar é mediar e orientar - não só o aluno como a si mesmo, enquanto docente. Ambos os autores





destacam a importância de habilidades básicas para o processo de estudar filosofia, como coerência, rigor, problematização da realidade, dentre outras questões. A avaliação em Filosofia, portanto, deve contemplar tais critérios próprios da docência filosófica.

Por fim, com a ajuda do pensamento de Michel Foucault (2014) e Paulo Freire (2002), pensamos na relação entre avaliação e as possibilidades de construção de uma pedagogia da autonomia, que em vez de disciplinar ou docilizar os corpos dos alunos, respeite a sua singularidade e as suas experiências cotidianas, bem como a sua autonomia e capacidade reflexiva. Para isso, trabalhamos com o clássico e sempre atual *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (2002). Com relação ao pensamento de Foucault, recuperamos parte do que ele escreveu sobre a escola como dispositivo de poder em *Vigiar e Punir* (2014).

Na parte final do artigo refletimos, ainda que rapidamente, sobre características avaliativas próprias da modalidade EAD. Segundo Foucault (2014), a escola transformou-se num dispositivo de disciplinamento quando passou a alinhar os alunos em fileiras ou estabelecer horários rígidos de estudos e avaliação. Em EAD, entretanto, o processo de ensino-aprendizagem articula-se sob outra lógica, um ordenamento mais flexível que nos permite vislumbrar as possibilidades de uma educação mais autônoma e voltada para os processos de emancipação dos sujeitos. É preciso ressaltar ou mesmo valorizar as especificidades pedagógicas e avaliativas do ensino a distância. Procuramos fazer isso na parte final de nosso texto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Eduardo Felipe Dantas de Araújo; et al. **O método avaliativo na especificidade da Filosofia**. V – ENID: Encontro de iniciação à docência da UEPB (artigo). Paraíba, 2015.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BLOOM, B. et al. (1983). **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**, trad. Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.





- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a Avaliação Escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- COLL, C. e MARTÍN, E., Avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: **Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1999.
- CORRÊA, Tábata Valesca. **Reflexões sobre ensino, aprendizagem e avaliação em filosofia**: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória. Revista Digital Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol. 2, n. 1 – jan / jun 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014. Tradução de Raquel Ramallete.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALLO, S.; KOHAN, W.O. **Filosofia no ensino médio**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed. revista.
- LIBÂNEO, J. C., **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7ª edição. São Paulo, Cortez, 1998.
- PERRENOUD, P. Dez competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.





Contribuições de Pesquisas Concernentes à Ambiência em Educação a Distância com Uso de Recursos Tecnológicos

Vanessa de Aguiar de Oliveira Laja

Aparecido Fernando da Silva

Elisabeth dos Santos Tavares

Resumo

O propósito deste artigo é compreender à ambiência em EAD ou que se utilizassem de recursos tecnológicos como ferramenta de ensino, a partir de um recorte de uma tese de doutorado realizada por Costa (2019). A crescente busca pela Educação a Distância, buscou-se mostrar como é possível desenvolver competências profissionais em cursos na modalidade EaD com qualidade. No cenário da academia, a presente pesquisa busca inovar no sentido de encontrar em um cenário bastante heterogêneo, com profissionais que atuam no Ensino Superior com Educação a Distância em cursos tão distintos, assim como também busca analisar as possíveis contribuições não somente para formação docente, mas acerca do clima organizacional e ambiência no âmbito educacional, a interação e as relações interpessoais, características peculiares aos dois modelos, presencial e EaD. A pesquisa permitiu observar que o sistema por si só, traz desde sua concepção uma ênfase na utilização de recursos tecnológicos diferenciada, tendo suas preocupações voltadas ao cumprimento das formalidades como transmissão das aulas, cumprimento dos horários, prazos, e ministração de todo conteúdo programático. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e autores como: Albuquerque (2014), Ferreira (2018), Palermo (2018) e entre outros autores foram considerados para o arcabouço teórico.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação a Distância; Ambiência em EaD.





ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the environment in distance education or to use technological resources as a teaching tool, based on an excerpt from a doctoral thesis carried out by Costa (2019). The growing search for Distance Education has sought to show how it is possible to develop professional skills in courses in the distance learning mode with quality. In the academy scenario, the present research seeks to innovate in the sense of finding in a very heterogeneous scenario, with professionals working in Higher Education with Distance Education in such different courses, as well as looking to analyze the possible contributions not only for teacher training, but about the organizational climate and ambience in the educational field, interaction and interpersonal relationships, characteristics peculiar to the two models, face-to-face and distance education. The research allowed to observe that the system by itself, brings from its conception an emphasis on the use of differentiated technological resources, having its concerns focused on the fulfillment of formalities such as transmission of classes, compliance with schedules, deadlines, and the administration of all programmatic content. For this, a bibliographic research was developed and authors such as: Albuquerque (2014), Ferreira (2018), Palermo (2018) and among other authors were consulted for the theoretical framework.

Keywords: Teacher Education; Distance Education; Ambience in distance education.





Introdução

A presente pesquisa foi originada a partir de um recorte de uma tese de doutorado realizada por Costa (2019). No presente trabalho, o foco foi o Estudo da Arte das pesquisas realizadas no Brasil em Educação a Distância, utilizando como base de dados o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES.

Como extensão das pesquisas previamente já analisadas, foram acrescentadas às relacionadas à ambiência em EAD ou que se utilizassem de recursos tecnológicos como ferramenta de ensino.

A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico, com análise interpretativa por meio do interdiscurso dos pesquisadores participantes, todos do Grupo de Pesquisa Educação e Políticas: Formulação, Implementação e Avaliação, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Apesar de muitas pesquisas em EaD, ainda há lacunas no que tange à ambiência e clima organizacional relacionados a essa modalidade de ensino, em que os números absolutos demonstram que há poucas pesquisas na temática.

Estado da Arte das pesquisas em EaD no Brasil

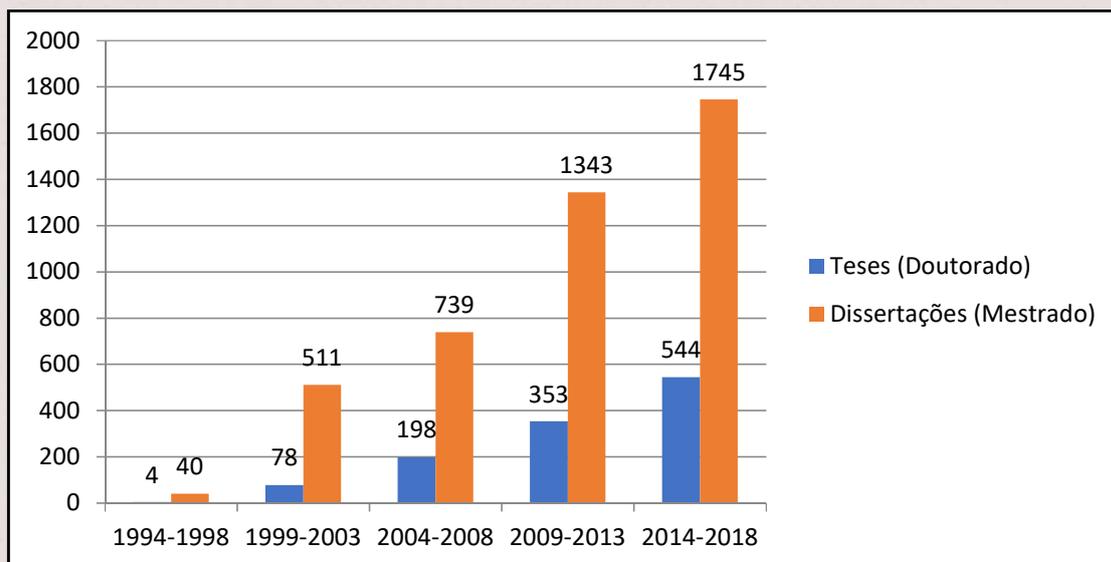
No cenário acadêmico, tem sido crescente a busca pela Educação a Distância, assim como a crescente quantidade de pesquisas acerca dessa modalidade de ensino, como podemos verificar na Figura 1, a seguir, onde do quinquênio 2004-2008 para 2014-2018 há um aumento significativo de cerca de 140% em dados quantitativos, mostrando que a EaD passa a ter papel de grande relevância nas pesquisas, as quais muitas delas debruçam-se acerca de possibilidades na melhoria da qualidade do ensino ofertado e da utilização de diferentes recursos para





otimizar a aprendizagem com uso de tecnologias e ao mesmo tempo buscando profissionais que realizem boas mediações pedagógicas nos processos formativos.

Figura 1 - Estado da Arte das Pesquisas em Educação a Distância (CAPES)



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 15 dez .2019

Em face da grande quantidade de pesquisas encontradas acerca da temática Educação a Distância, buscou-se delimitar a quantidade de trabalhos inicialmente pelo período da conclusão das mesmas, onde se optou pelos trabalhos dos últimos cinco anos, por considerar que essas são mais relevantes em relação às atualizações, pois trabalhos com uso tecnologias e na modalidade EAD tiveram muitas mudanças significativas recentemente.

Além da delimitação pelo período de 2014 a 2018, foram encontrados 544 teses e 1745, conforme podemos conferir no gráfico que ilustra a Figura 1, nesse método de busca foram associadas palavras às expressões: *Educação a Distância*, *Educação Online*, *Ensino a Distância* e *EAD*, sendo essas outras expressões: *ambiência*, *ambiente EAD*, *clima*, *formação continuada*, *formação docente*, *formação*



de tutores e tutoria. Dessa maneira, houve a redução para 360 trabalhos, onde foram lidos os resumos para verificar quais os mais aderentes a essa investigação.

Sonsnowki (2015), Sagioro (2015), Silva (2016), Guerreiro (2016) e Correia (2017) realizaram suas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, buscando mostrar como é possível desenvolver competências profissionais em cursos na modalidade EaD com qualidade, seja em diferentes licenciaturas: música, arte, letras educação física, matemática, pedagogia, ou em cursos de bacharelado como administração.

Pesquisas de Colabardini (2015), Costa(2015) e Ferreira (2018) possibilitaram a reflexão acerca da Educação a Distância em cenários de formação continuada de professores que atuam na educação básica, respectivamente no trabalho com educação musical, matemática e educação física, considerando aspectos relacionados à aspectos socio-históricos, metodológicos, com uso de tecnologias que visem a melhoria do currículo escolar, correlacionando experiências já vivenciadas com novas aprendizagens profissionais.

Andrade (2014) demonstra preocupação com a evasão de alunos em cursos na modalidade EaD e em seus estudos demonstra que o papel do professor tutor influencia diretamente as taxas de evasão, considerando que a mediação pedagógica é indispensável para que o aluno aprenda e sinta-se confortáveis para aprender em um ambiente que ultrapasse as barreiras criadas pelo espaço/tempo.

Em âmbito do doutorado Silva (2015) desvelou em sua pesquisa as possibilidades dos recursos que a Educação a Distância permite em uma formação em nível de especialização realizada em serviço de gestores escolares no que tange à identificação de suas concepções, compreensões acerca da necessidade da formação docente e desenvolvimento profissional, bem como discussões que visam à formação do gestor crítico e democrático. A EaD possibilitou que os cursistas desenvolvessem competências relacionadas à mobilização do coletivo escolar para a realização de práticas de gestão democrática, rompendo com práticas burocráticas





e estritamente gerenciais, apresentando propostas de intervenções para a construção dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, com lugar privilegiado para os colegiados, em especial, os Conselhos de Escola.

Ferreira (2017) e Palermo (2018) contribuíram com pesquisas acerca dos profissionais que atuam na modalidade EaD, refletindo acerca das suas respectivas formações, atuação profissional e como atuam nos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade EaD.

Guimarães (2015) e Soares (2017) buscou compreender a formação dos tutores para utilização dos recursos que os ambientes virtuais possibilitam e de que forma conseguem criar mais autonomia nos alunos cursistas, sendo um apoio indispensável à permanência dos mesmos nos cursos, de forma que em estudos de Tonini (2015) há ilustração das representações sociais dos tutores de cursos na modalidade EaD.

Trindade (2016) buscou explorar a potencialidade dos fóruns como ambiente de aprendizagem, caracterizado fortemente por sua subjetividade expressa pela linguagem informal e que apesar de intencionalidade pedagógica, distanciando-se de uma comunicação rebuscada e arcaica, deixando os educandos colocarem suas ideias para discussão por meio de protagonismo nas falas, onde o papel da tutoria torna-se indispensável para validar esse percurso formativo único.

No cenário da academia, a presente pesquisa busca inovar no sentido de encontrar em um cenário bastante heterogêneo, com profissionais que atuam no Ensino Superior com Educação a Distância em cursos tão distintos, assim como também busca analisar as possíveis contribuições não somente para formação docente, mas acerca do clima organizacional e ambiência no âmbito educacional.



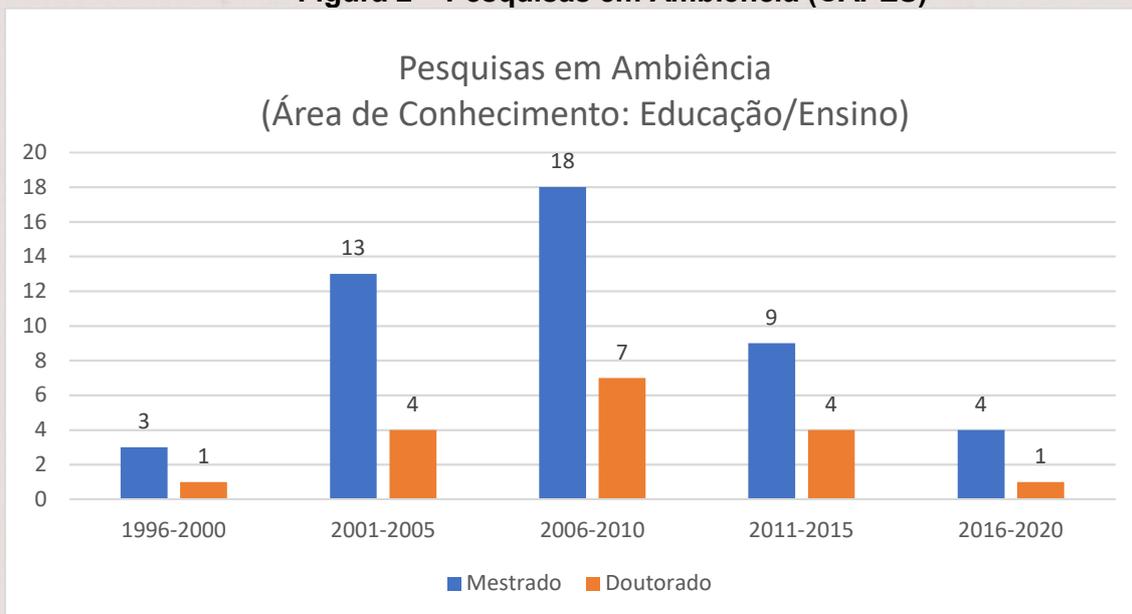


Ambiência em Educação a Distância

No cenário da academia, durante os últimos cinco quinquênios (1996-2020), as pesquisas acerca de ambiência nas áreas de educação e ensino não demonstram altos valores absolutos, considerando o total de pesquisas existentes nas áreas.

A Figura 2 indica que a busca realizada no diretório de pesquisas concluídas até o momento e cadastradas no banco de dissertações e teses da CAPES, temos 64 pesquisas, das quais 47 em nível de mestrado e apenas 17 em nível de doutorado.

Figura 2 – Pesquisas em Ambiência (CAPES)



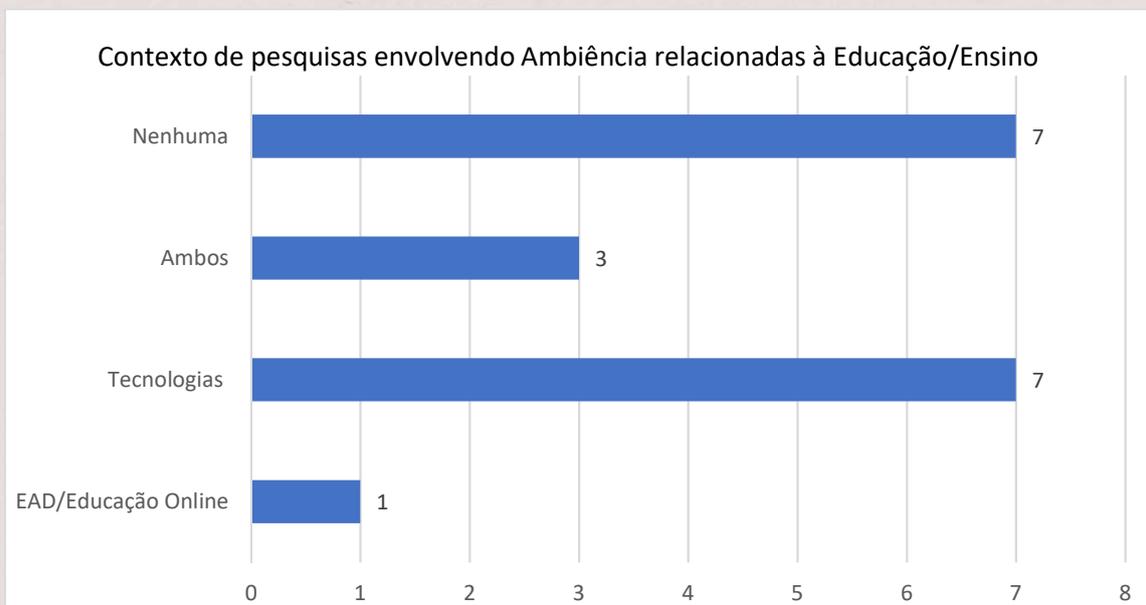
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 18 set .2020

Desses trabalhos do banco de dissertações e teses, fizemos uma análise mais aprofundada nas desenvolvidas nos últimos dois quinquênios, demonstrando que das dezoito pesquisas concluídas, temos:





Figura 3 – Contexto de pesquisas envolvendo ambiência (CAPES)



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 18 set .2020

Das pesquisas que deram origem aos gráficos da Figura 3, das mais aderentes à nossa investigação, elencamos as quatro que mais contribuem com a temática ambiência no âmbito das tecnologias digitais e/ou relacionadas à educação a distância.

A dissertação de Oliveira (2013) realizada na Universidade do Estado de Bahia sob o título de “Currículo e Mídias: ressonância na formação das pedagogas”, contribui para a temática ao discutir o relevo das mídias na sociedade atual no que tange à formação do pedagogo. A investigação realizou um levantamento documental e entrevista com coordenadores de curso como procedimentos metodológicos. Analisou os impactos que os novos modos de pensar e conhecer apresentam neste cenário e diante da necessária formação para estes profissionais compreenderem sobre a produção e significados, atuarem e intervirem educativamente com



conhecimento técnico, metodológico e crítico. No estudo ficou evidente que apesar de haver no Currículo a disciplina Educação e Tecnologias, a perspectiva crítica requer maior atenção, pois mais que saber lidar com mídias, é essencial ler seu contexto, compreender seus apelos, que chegam até nós pelo bombardeio diário de imagens e mensagens, que nos direcionam a uma intensificação das relações de consumo.

Albuquerque(2014) investigou acerca da “Afetividade e dialogismo no ambiente EAD”, sua pesquisa em nível de mestrado, constituiu-se em um estudo de caso realizado sob a perspectiva sócio-histórica, com natureza qualitativa. A técnica empreendida foi a de entrevistas semiestruturadas realizadas com os tutores presenciais e a distância do Curso EaD de Letras-Português da UFSC, cujo objetivo primordial deste estudo foi o de conhecer a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para as interlocuções instituídas entre os sujeitos (tutores presenciais-tutores a distância-alunos) no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso em questão, e nos encontros presenciais das disciplinas. Os dados gerados pelas entrevistas revelaram que os fenômenos investigados: afetividade e dialogismo são considerados fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem no Curso acompanhado. O dialogismo, entretanto, destaca-se como sendo o objeto mais importante em dois depoimentos. Nos demais, ambos os eventos são tidos como equânimes. O ambiente virtual é o meio mais utilizado na instituição de conversações entre tutores a distância-alunos. No caso dos tutores de polo, tanto o *moodle* quanto os encontros face a face foram tidos como os principais canais de comunicação entre educador-estudante. Os dados ainda apontaram que as demais relações entre tutor presencial-tutor a distância e aluno-aluno mostraram-se pouco significativas. E, no caso específico das interações entre os alunos, observou-se que estas ainda foram pouco exploradas no ambiente virtual.

A pesquisa realizada por Pereira (2017) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, em nível de doutorado, sob o título “Interações e relações interpessoais na ambiência de um sistema de educação presencial mediado por





recursos tecnológicos” demonstra-se relevante para esse cenário onde criou um modelo de educação denominado de Sistema Presencial Mediado por Recursos Tecnológicos - SPMRT, que faz uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para transmissão de suas aulas em tempo real através de um estúdio de televisão via satélite com canal de internet dedicado para salas de aula distantes geograficamente. Portanto, configurou-se em um modelo híbrido que reúne as características dos cursos presenciais e da Educação a Distância - EaD ao mesmo tempo, porque, o fato de as aulas serem transmitidas em tempo real, requer a presença do aluno em sala de aula no mesmo horário da transmissão, o que vai de encontro ao conceito de EaD, que preconiza que a EaD não pode determinar tempo e lugar para as atividades acadêmicas. Logo, o modelo traz consigo, no que diz respeito à interação e as relações interpessoais, características peculiares aos dois modelos, presencial e EaD. Isto posto, o objetivo da pesquisa é analisar os processos de interação e suas influências nas relações interpessoais e de que modo elas influenciam nas atividades acadêmicas, na ambiência de um curso desenvolvido através de um sistema de educação presencial mediado por recursos tecnológicos. Como resultados dessa pesquisa, observou-se que o sistema por si só, traz desde sua concepção uma ênfase na utilização de recursos tecnológicos diferenciada, tendo suas preocupações voltadas ao cumprimento das formalidades como transmissão das aulas, cumprimento dos horários, prazos, e ministração de todo conteúdo programático. Além disso, o sistema apresenta alguns aspectos a serem considerados na prestação de suporte acadêmico aos professores assistentes. Estes, em alguns casos, ficam isolados em seus municípios, tendo que desempenhar, além de suas próprias funções, o papel de professores titulares, na ministração de aulas, e de coordenadores, na resolução de problemas de ordem administrativa e ou encaminhamentos necessários para tal. Desse modo, constatou-se que a própria estrutura tecnológica bem como a organização administrativa e operacional atendem parcialmente as necessidades dos vários sujeitos nos quesitos comunicação e





interação, prejudicando assim a construção e manutenção das várias relações possíveis e por consequência influenciam nas atividades acadêmicas do curso investigado pela pesquisadora.

Em 2018, a pesquisa em nível de doutorado intitulada “Oi, professor, você tá on? Docentes conectad@s, laços sociais e significados construídos no Facebook” foi defendida por Rosado (2018) e contribui acerca da temática da ambiência nas relações existentes nas redes sociais, podendo ser utilizadas em práticas educativas, desvelando que as tecnologias digitais se fundem a humanidade e promovem o (re)pensar e (re)significar da existência e relações humanas, considera que a relação dos sujeitos com os artefatos tecnológicos constitui-se em produção conjunta e mediada na qual a tecnologia é concebida como construção cultural. O objetivo central desse trabalho foi investigar os significados que os docentes conectad@s atribuem à relação com seus alunos no Facebook e como esta tensiona seu papel docente, tendo em vista a assimetria fundante de toda relação pedagógica. A pesquisa demonstrou-se relevante no sentido de que desenvolveu no campo das ciências humanas, notadamente na interface entre educação e redes sociais na internet. Quanto à metodologia foi de natureza qualitativa com a abordagem etnográfica, cuja análise dos dados apoiou-se no referencial teórico sobre cibercultura, redes sociais na internet, conectividade, amizade e papel docente. O argumento da tese é que a relação entre professores e alunos no Facebook, ambiência estruturada de modo que as conexões entre os atores aconteçam de forma horizontal, tensiona o papel docente, uma vez que esta relação pressupõe assimetria pedagógica. Os resultados apontaram para existência da assimetria pedagógica mesmo no *Facebook* e demonstraram que relacionar-se com alunos nesta rede tensiona o papel docente na medida que pode promover reconfiguração desta função assim como da imagem deste profissional.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou a desconstrução e reconstrução do percurso da Educação a Distância no Brasil, desde sua origem em cursos com utilização de recursos impressos, rádios e outros meios de comunicação aos atuais recursos tecnológicos digitais que estão presentes nos diversos cursos de formação inicial e continuada ofertados nos diferentes níveis de ensino.

A investigação possibilitou a revisão de literatura, considerando os principais referenciais teóricos em nível nacional, também sendo atualizada pelos bancos de teses da CAPES dos últimos dois quinquênios, onde fica evidente a crescente demanda da Educação a Distância que vem mostrando-se cada vez mais adequada e podendo oferecer em diversos cursos qualidade equivalente aos cursos presenciais, não sendo a modalidade um fator preponderante na qualidade, sendo a qualidade definida essencialmente por outros fatores considerados por Prado (2007) em sua pesquisa em nível de doutorado evidenciando que para a mediação pedagógica em cursos de educação a distância seja fecunda e eficiente no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem deve ter pleno funcionamento dos elementos: interação entre educadores e alunos, material formativo disponibilizado que seja atualizado e que considere as necessidades do aluno e as atividades formativas que além da formação indicada pelas diretrizes curriculares deve se atentar para o contexto dos alunos, aproveitando ao máximo sua potencialidade e fazendo com que os mesmos tenham um ambiente agradável aos estudos e sintam-se motivados a aprender, considerando também que a educação é via de mão dupla, tal como evidencia as ideias *freirianas*, pois ao aprender também ensinamos e ao ensinarmos, também estamos em contínuo processo de aprendizagem.

O estudo da arte proporcionado pela base de dissertações e teses da CAPES indicou quatro trabalhos acadêmicos que contribuíram para relevantes descobertas





acerca da ambiência e clima organizacional nos ambientes de cursos de educação a distância ou utilizando recursos tecnológicos que potencializaram a educação *online*.

Dessa forma, a pesquisa desvelou que há poucos trabalhos acadêmicos no país acerca da ambiência virtual, evidenciando lacunas na temática e reforçando que há necessidade de investigações acerca de como melhorar o clima dos participantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, criando e potencializando verdadeiramente os envolvidos em seus percursos formativos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. A. D. Afetividade e dialogismo no ambiente EAD: um estudo de caso sobre o curso de Letras Português da UFSC' 10/03/2014 174 f. Mestrado em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129254>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ANDRADE, Y. M. G. **Qualidade de vida no trabalho dos professores-tutores como um dos componentes da evasão discente nos cursos de educação à distância**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida. Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - FAE, 2014. Disponível em: <https://www.fae.br/mestrado/dissertacoes/2014>. Acesso em: 12.Jan.2019.
- COLABARDINI, J. C. de M. **Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSCAR, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2753>. Acesso em 05.Fev.2019.
- CORREIA, L. F. **EaD em Educação Física: Formação, Gênero e Inserção no mercado de trabalho**. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, 2017.
- COSTA, G. D. F. **A metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251346>. Acesso em 01.Mai.2019.
- COSTA, M. **Letramento Estatístico no contexto de uma formação para profissionais em EAD**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN, 2019.
- FERREIRA, D. A. **Elaboração, implementação e avaliação de cursos de formação continuada em valores na modalidade**. Dissertação de Mestrado em





Desenvolvimento Humano e Tecnologia. UNESP – Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154427>. Acesso em: 23. Mar.2019.

FERREIRA, M. **O Curso de Formação de Tutores da Universidade Federal do Rio de Janeiro: uma avaliação na visão de seus egressos.** Dissertação de Mestrado em Educação. CESGRANRIO, 2017.

GUERREIRO, J. R. G. **Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia a Distância.** Dissertação de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. UNOPAR, 2016. Disponível em: <http://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/822/1/Formação%20inicial%20de%20professores%20no%20curso%20de%20pedagogia%20a%20distância.pdf>. Acesso em 15.Fev.2019.

GUIMARAES, B. V. **Tutoria em Educação a Distância: papéis, formações e percepções.** Dissertação de Mestrado em Educação. UNIRIO, 2015.

OLIVEIRA, KAMILA SILVA DE NOVAIS. **CURRÍCULO E MÍDIAS: RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO DAS PEDAGOGAS.** Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1901. Acesso em: 20 set. 2020.

PALERMO, R. R. O. **Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância.** Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. / / PUC-SP / 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP1_2fba175dc671d3c8e1af8c40fe40e176. Acesso em 13.Mai.2019.

PEREIRA, E. C. **Interação e relações interpessoais na ambiência de um sistema de educação presencial mediado por recursos tecnológicos.** 20/06/2017 213 f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2017.

ROSADO, JANAINA DOS REIS. **Oi, professor, vc tá on? Docentes conectad@s, laços sociais e significados construídos no Facebook.** 09/10/2018. 202 f. Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SAGIORO, N. M. **Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância: O desafio de formar Professores para ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática. UNICSUL, 2015.

SILVA, M. A. **Formação Lato Sensu a Distância em Gestão Escolar.** Tese de Doutorado em Educação. UFRN, 2015. Disponível em: <repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23762>. Acesso em: 12.01.2020.

SILVA, M. F. da. **Formação de Administradores Públicos no Curso EAD: o que dizem os egressos da UAB/UFAL.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFAL,





2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2915/1/Formação%20de%20administradores%20públicos%20no%20curso%20EAD%20-%20o%20que%20dizem%20os%20egressos%20da%20UAB-UFAL.pdf>. Acesso em 10.Fev.2019.

SOARES, M. E. **O tutor como protagonista da hospitalidade na educação a distância – EaD**. Dissertação de Mestrado em Hospitalidade. Universidade Anhembi Morumbi / 2017. Disponível em: <http://sitios.anhembi.br/tede/simplificado/handle/TEDE/1749>. Acesso em: 01.Fev.2019.

SOSNOWSKI, K. **Telecolaboração, arte e Educação**: diálogos interculturais e a negociação da autoria em vídeos coletivos sob uma perspectiva bakhtiniana. Tese de Doutorado em Informática na Educação. UFRGS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131347/000981612.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10.Fev.2019.

TONINI, J. M. **As representações sociais de tutores da Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Pública. UFES, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1843>. Acesso em: 20.Jan.2019.

TRINDADE, C. O. **As marcas linguísticas da subjetividade**: um estudo da singularidade enunciativa em fórum de discussão na EAD. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de Passo Fundo, 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/863>. Acesso em 04.Abr.2019.





Caminhos da Avaliação no Ambiente Virtual: Um Estudo dos Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Unimes

Clara V dos Anjos Prado

Michel da Costa

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa científica realizada, considerando o contexto dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia da UNIMES, uma Universidade privada localizada no município de Santos, litoral do Estado de São Paulo. Buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: *“A avaliação na EaD tem traduzido os anseios de um ambiente alicerçado na “pedagogia da autonomia”?* Tendo como objetivo refletir criticamente sobre as práticas de avaliação desenvolvidas, à luz dos pressupostos teóricos de Freire, Vygotsky, Amante e Pereira dentre outros. Utilizando a metodologia bibliográfica e documental, a investigação possibilitou desvelar que ao longo desses anos há avanços na compreensão da avaliação que não esteja pautada na seleção e classificação, mas busca a formação e desenvolvimento de competências. No entanto, há necessidades de pesquisas futuras mais aprofundadas que envolvam todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem na EaD, bem como investigação na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Edumétrica; Ambiente Virtual; Pedagogia Freiriana; Educação a Distância.





1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a avaliação na Educação a Distância. A partir de nossa vivência como alunos e professores da Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES, somos confrontados a todo tempo com questões relativas ao aproveitamento de nossos alunos e o nosso próprio nas disciplinas que cursamos no ambiente virtual de aprendizagem.

Mais recentemente, como integrantes do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Metropolitana de Santos, Santos – SP, na qual se desenvolvem atividades de docência, extensão, pesquisa e gestão, envolvidos com elaboração de um novo projeto de pesquisa sobre avaliação e educação online, questões tem surgido a partir das discussões que mantemos para definição do quadro teórico do novo projeto.

Partimos também de leituras realizadas e pesquisa elaborada quando da realização da “Pós graduação em Formação Pedagógica: tecnologias para a gestão da aprendizagem online”, em 2019.

Hadji (2001), em obra bastante referenciada acerca da avaliação, reforça o entendimento dela como parte do processo de aprendizagem, o que é corroborado por Conrad e Openo.

[...] a avaliação é um componente central da pedagogia e deve ser adequadamente integrada ao ciclo da aprendizagem como um método de ensino que reflete e contribui para a aprendizagem. Como parte de sua natureza contributiva, a avaliação oferece a oportunidade de medir, de várias maneiras, o desempenho tanto dos alunos quanto dos professores. (CONRAD; OPENO, 2019, p.40)

A avaliação é uma questão sensível também na educação online. Em tal contexto, a avaliação objetiva, sob a forma de “testes”, com correção automática, pela





sua praticidade e por vezes, mas não necessariamente, simplicidade, é largamente usada.

Mais recentemente, como consequência das medidas sanitárias adotadas em razão da pandemia causada pela COVID-19, o que determinou a suspensão das atividades presenciais nas escolas e a adoção, por ora, da educação a distância mesmo nas instituições de Educação Básica, ampliou-se ainda mais o uso de tal avaliação.

Apesar das possibilidades que o ambiente virtual oferece, considerando a educação crítica e que valorize todos os atores envolvidos no processo transformador proporcionado pela educação, educadores e educandos, partilhando e coproduzindo conhecimentos, extrapolando as limitações de uma educação bancária, considerando os pressupostos teóricos de Freire, inquietações a respeito da avaliação nesse ambiente surgem. A avaliação é processo complexo, como destacam Hadji (op. cit.) e Sardelich (2006), dentre outros, uma técnica que incorpora valores éticos e estéticos.

Seja na educação presencial, quanto na educação online, é nosso pressuposto o entendimento da mediação pedagógica como necessária ao desenvolvimento de competências e socialização dos estudantes com as variáveis do meio, correlacionando conceitos espontâneos e científicos e fazendo com que, por meio dessas interações, todos ampliem seus respectivos repertórios de conhecimentos e competências.

Um outro pressuposto é o do conhecimento como construção social. Destaca Pimentel (2020) que esse entendimento implica princípios como a aprendizagem colaborativa e atividades práticas. Ainda, no caso da avaliação online, a possibilidade de levar em conta a participação e colaboração uma vez que os recursos do AVA permitem uma interação maior com os alunos.

Dessa forma, à medida que percebemos a autonomia dos sujeitos como princípio e fim da educação transformadora, mais a avaliação centrada na “prova” ou “verificação de aprendizagem” de múltipla escolha parece inadequada, não só no





ambiente virtual de aprendizagem, mas em qualquer outro como destacam Conrad e Openo.

A instituição requer avaliação, sendo essa valorizada pela sua contribuição para a evolução e melhoria dos processos de aprendizagem. A transição para uma aprendizagem aberta e a distância, especificamente online, mais acessível e flexível, deu origem a ferramentas de avaliações adaptadas e inovadoras. A “era do aberto” desafiou e testou as crenças tradicionais sobre ensino, aprendizagem e avaliação, e continua a fazê-lo em muitas frentes. (CONRAD; OPENO, 2019, p.167)

Luckesi (2002) e Arretche (2001) também demonstraram em seus trabalhos a preocupação com a avaliação na condução da formação de um aluno crítico, autônomo e com liberdade para criar e desenvolver suas competências necessárias à formação cidadã. Essas ideias também devem permear a formação inicial do professor, pois desde o início de sua formação deve experienciar situações em que perceba que o mundo não pode ser fragmentado e que o mundo, complexo como é, pode ser enriquecido com a presença da interdisciplinaridade em todos os níveis educacionais.

Partindo dessas reflexões e considerando nossa experiência na EaD da UNIMES, entendemos que seria bastante interessante que parássemos e refletíssemos um pouco sobre os caminhos da avaliação na UNIMES Virtual.

A seguir, apresentaremos uma análise de teorias e conceitos que nos orientam e a apreciação crítica da trajetória da avaliação nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia da EaD da UNIMES. Ao final as nossas considerações, seguidas das referências.

2 Revisão Bibliográfica

Busca-se por meio da avaliação da aprendizagem a superação da perspectiva psicométrica centrada em conteúdos e que tem como principal objetivo a seleção e classificação para uma perspectiva edumétrica que reconhece as diferenças,





desenvolve competências de forma flexível e considera os múltiplos recursos presentes no ambiente virtual, suas potencialidades e contextos diversificados que estão presentes na educação a distância:

[...] encontra-se uma perspectiva edumétrica que se contrapõe à psicométrica. A abordagem psicométrica centra-se na medida das diferenças entre os estudantes enquanto a perspectiva edumétrica pretende medir o desenvolvimento do próprio aprendente. Os critérios edumétricos são reconhecidos como válidos e mais justos para a avaliação de competências por enfatizarem a flexibilidade e a autenticidade da avaliação, bem como a sua integração no processo de aprendizagem, valorizando a sua função formadora. (PEREIRA et al, 2010 apud AMANTE et al, 2017, p 141).

Diante desses desafios, chegamos a seguinte questão que impulsiona essa pesquisa: A avaliação na EaD da UNIMES Virtual tem traduzido os anseios de um ambiente alicerçado na “pedagogia da autonomia”?

Reconhecemos que tais anseios não são só nossos. A busca por uma nova cultura da avaliação formativa, como relata Hadji (2001), uma “prática a serviço das aprendizagens”, vem desde 1967.

Em nossa trajetória na Educação a Distância na UNIMES nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia, num primeiro momento, estivemos inclinados a trabalhar a avaliação como forma de demonstração da aquisição.

No entanto, a medida que a EaD se desenvolveu no país, que a atuação das entidades que congregam as instituições, pesquisadores e profissionais foi crescendo e se firmando, em parte estimuladas pela criação e modificações na própria legislação e regulamentação dos cursos a distância foi sendo modificada, e, sobretudo, à medida em que as plataformas, programas e tecnologias desenvolveram-se ainda mais possibilitando amplo acesso e interação, nosso entendimento mudou, passamos a considerar que a avaliação em ambientes digitais no ensino superior deve





possibilitar a “demonstração da aquisição de conhecimento” e desenvolvimento de competências essenciais à formação docente inicial.¹⁴

2.1 Aprendizagem no *e-learning*: uma nova cultura e uma outra avaliação.

Como identificado por Pereira *et al* (2015) e também por Santos (2020), a aprendizagem no *e-learning*, ou a Educação Online – EOL, destaca-se por ser colaborativa, enfatizar múltiplas perspectivas, “atribuir ao aprendente papel central no seu próprio processo de aprendizagem” e considerar seu contexto. (2015, p. 8). Experiências anteriores são então importantes para o desenvolvimento do conhecimento, submetido a validação, discussão social e “aplicação em contextos reais.” (Ibid.). Ou seja, não há espaço mais para a “cultura do teste” que deve ser substituída por uma “cultura da avaliação”

A “cultura da avaliação” deve apresentar uma integração da avaliação no ensino, ou seja, não mais um momento descolado, usado apenas para mensuração e classificação; participação do estudante que deve dialogar com o professor, através, por exemplo, de feedback durante o processo de avaliação e depois; formato não padronizado; tarefas de avaliação próximas de situações reais, no caso das licenciaturas, por exemplo, elaboração de sequências didáticas e aplicação das mesmas pelos alunos em instituições nas quais estagiem e/ou trabalhem; cunho investigativo; reflexão dos estudantes sobre suas aprendizagens - uma possibilidade são os fóruns para discussão das atividades depois de realizadas; valorização de uma descrição qualitativa ao invés de uma classificação quantitativa, o que pode se dar

¹⁴ Como parte das nossas reflexões no Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte, adquirimos também um outro entendimento, o de que devemos buscar a Educação Online que, como destacado por Santos (2020), é o que transformaria de fato o que se chama ainda EaD. O entendimento da educação como online e fenômeno da cibercultura pode “transformar a plataforma num lugar para encontrar e interagir com os alunos”, com a mediação docente “materializada na ação.”





com a correção por rubrica, ou ainda com o feedback do professor para cada aluno ou grupo. (Id., p. 8-9.).

Tal cultura compreende uma abordagem edumétrica que implica numa avaliação por competências. Como identificado por Pereira *et al*, tal mudança necessita de um currículo baseado nelas, o que nos coloca um problema quando nos debruçamos sobre a avaliação e sua evolução no ambiente virtual dos cursos de História e Pedagogia da UNIMES. Não temos ainda um currículo assim. No entanto, notamos um esforço de incorporação das características elencadas acima em atividades avaliativas mais recentes.

Os autores que nos trouxeram a perspectiva edumétrica, definem competência

como capacidade para responder com sucesso a uma solicitação, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a mobilização de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores. (Id., p. 10.).

Ainda é importante acrescentar, como nos indicam as fontes que,

a competência ativa-se no desempenho, sendo este uma expressão dos recursos que um indivíduo mobiliza quando leva a cabo uma atividade. Estes recursos englobam quer conhecimentos, quer capacidades, habilidades, atitudes e valores e constituem os pré-requisitos que um indivíduo possui e mobiliza para dar resposta a um problema concreto numa dada situação. (BLANCO; BOLIVAR *apud* PEREIRA *et al*, *op. cit*, p. 10).

Dessa forma, a questão que motivou esse estudo foi: “Como avaliar então o desempenho?”

Considerando que a distinção entre avaliação formativa e somativa é uma questão menor, posto que toda avaliação, na perspectiva dos pesquisadores referenciados nesta seção, é formativa e que seu uso na avaliação desse tipo, ou na somativa, ou em ambas, depende do seu desenho, é constatada a falência da “cultura do teste” e emerge a nova cultura de avaliação.



No novo paradigma, o exame escrito dá lugar ao trabalho durante o curso; a avaliação feita pelo professor cede espaço à avaliação feita pelo estudante; no lugar de critérios implícitos temos os parâmetros explícitos; o processo torna-se mais importante que o produto; resultados importam mais que objetivos, competências mais que conteúdo. (PEREIRA *et al.*, 2010, p. 12.).

2.2 Metodologia

O objetivo deste artigo é refletir criticamente sobre as práticas de avaliação na EaD da Unimes, mais especificamente nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia, à luz dos pressupostos teóricos de Freire, Vygotsky, Amante, Pereira *et al* e dos demais autores anteriormente referenciados

A metodologia do trabalho é a da pesquisa bibliográfica a partir de livros, e-books e artigos científicos da área; observação da avaliação em cursos de licenciatura da UNIMES Virtual, especificamente de História e Pedagogia.

O que nos trouxe ao tema e problema de pesquisa, como já mencionado, foi a experiência como professores e alunos no ambiente virtual e membros do grupo de pesquisa “Políticas Públicas em Educação”, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino da UNIMES. Também a participação no II Encontro de Licenciaturas em EaD, em junho de 2019, sediado pela instituição, que nos colocou em contato com as práticas e desafios enfrentados pelos demais professores expostos nos trabalhos e artigos que avaliamos quando da organização do evento, levaram-nos a pensar cada vez mais sobre o tema e sua relevância.

Aquisição de conhecimento ou representação do conhecimento, o que deve ser a avaliação?





2.3 Discussão dos Resultados

Ao longo da nossa atuação como professores da EaD na UNIMES, observamos, durante algum tempo, a predominância de avaliações somativas para verificação de aprendizagem. No entanto, nos últimos anos, novas práticas avaliativas passaram a ter lugar no AVA da instituição.

Coloca-se em evidência o caráter edumétrico das avaliações nos cursos de licenciatura na EaD no que tange à proposta de atividades interdisciplinares, elaborada pelo grupo de docentes, com o objetivo maior que verificar se o aluno assimilou conteúdos, mas se desenvolveu competências necessárias ao professor, geralmente fortalecendo a relação entre teorias e práticas pedagógicas, valorizando práticas de ensino que considerem a educação crítico-reflexiva e emancipatória.

No entanto, em que pese os avanços, no que concerne às competências tal como consideradas na nossa prática na UNIMES, mantém-se a centralidade do processo no professor, o que Santos (2020) classifica de “heteroavaliação”.

De todo modo, faz-se notar que, distintamente do que ocorria quando a avaliação concentrava-se em questões objetivas, o planejamento ocupou papel indispensável nessas novas atividades avaliativas, pois o diálogo entre os professores, reunidos por semestre em que atuam, foi de extrema relevância para levantar as competências que uma única atividade poderia desenvolver ou ampliar.

As atividades interdisciplinares evidenciaram a necessidade de reflexão acerca das questões: “Que alunos queremos formar? Quais as competências essenciais para a formação inicial de um professor que atuará na Educação Básica?”

As discussões ocorridas no coletivo docente demonstraram avanços quanto à ideia de avaliação edumétrica, em que seria mais um momento de aprendizagem do que simplesmente verificação de conhecimento. Ao saber das necessidades formativas dos componentes curriculares que permeiam o mesmo semestre, os professores refletiram sobre ideias comuns e particularidades de suas disciplinas,





tornando a atividade avaliativa mais produtiva e desafiadora aos alunos, indo ao encontro das ideias de Morin (2001) ao fazer com que os licenciandos percebam que o conhecimento é complexo e não uma mera soma das partes.

Além do percurso formativo e dialógico proposto pela elaboração das questões interdisciplinares, outra ênfase foi no que tange ao feedback ofertado para o aluno durante a realização da tarefa, valorizando mais o desenvolvimento das competências demonstrado durante o processo de formação à avaliação somativa, representada por uma nota que pouco indica da real aquisição de saberes, competências e habilidades consolidados de forma crítica e com valorização da autonomia do licenciando enquanto protagonista de seu percurso formativo.

2.3.1 Uma nova cultura, velhos desafios.

Ainda que consigamos perceber o quanto avançamos, quando confrontados com que colocam as fontes referenciadas, sobretudo Pereira *et al* sobre a necessidade de uma outra perspectiva de currículo para que de fato tenhamos uma avaliação edumétrica, notamos o grande desafio que temos pela frente.

Um dos grandes dilemas postos pelas novas abordagens na avaliação é que, por vezes, elas parecem não contemplar o contexto da Educação a Distância. Esta se configura, cada vez mais, como uma “educação de massas”, havendo um número crescente de alunos.

Esta não é uma realidade para todos os cursos da EaD da UNIMES Virtual. Mas para alguns, como o de Licenciatura em Pedagogia, nos quais o número de alunos em algumas disciplinas chega ao milhar, constitui-se um grande desafio pensar em currículos baseados em competências que, em algum momento, incluam a participação dos alunos na determinação das mesmas, tal como chegam a postular Pereira *et al* (2010 p.16.). Ainda que os autores referenciados não coloquem tal participação como uma condição *sine qua non*, o grande número de alunos, se não é





um empecilho, torna mais difícil algumas das práticas elencadas. Da mesma forma dificulta em muito um processo de comunicação e interação, dependente de uma tutoria ativa, entre professores e alunos.

Em vista de tais dificuldades e como resultado de nossa participação no grupo de pesquisa “Políticas Públicas em Educação”, ligado ao Mestrado Profissional em Ensino da UNIMES, a partir de uma discussão de propostas colocadas por Santos, Carvalho e Pimentel (2016), elaboramos uma oficina de formação para professores e tutores do Núcleo de Educação a Distância da UNIMES a respeito da Mediação Docente nos Fóruns.

A formação oferecida partiu de pressupostos como coautoria do aprendente, mobilização de aprendizagem crítico-colaborativa, mediação docente voltada para interatividade e partilha para uma educação *online* de qualidade; interatividade no ambiente virtual de aprendizagem baseada em participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação, permutabilidade-potencialidade.

O objetivo foi levar os professores e tutores participantes a uma reflexão sobre as possibilidades de uma maior interação nos fóruns que precedem atividades disciplinares, ou ainda naqueles destinados a discutir as atividades realizadas, com vistas a promover que tais discussões buscassem ser como uma “árvore” de muitos ramos, mas que mantêm a ligação com o tronco o que só é possível, de acordo com a fonte referenciada, a partir de uma interação efetiva com os alunos.

Na formação, oferecida em dias e horários diferentes, fomos em boa parte das ocasiões confrontados com a argumentação dos colegas e tutores de que, considerando o número de alunos que temos nas salas e o tempo de duração das atividades como fóruns que duram uma semana, “não há como”.

Isto nos leva a considerar que, ainda que tenhamos avançado nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia de UNIMES Virtual na direção de avaliações mais edumétricas, temos ainda grandes desafios pela frente. O principal deles é o de





oferecer uma educação de qualidade, baseada nas mais recentes orientações teóricas para as massas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui a pergunta que motivou a presente investigação: A avaliação na EaD da UNIMES Virtual tem traduzido os anseios de um ambiente alicerçado na “pedagogia da autonomia”?

A retomada da pergunta traz de volta nossa inquietação nos diferentes âmbitos que se relacionam à educação crítico-reflexivo e que busca a emancipação dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, esse trabalho de pesquisa desvelou que ao longo desses anos que sim, temos avançado na direção de um ambiente virtual de aprendizagem que, fazendo uso das muitas possibilidades que a tecnologia oferece, valoriza cada vez mais uma nova cultura de avaliação na qual os testes foram perdendo espaço para questões dissertativas; fóruns voltaram a ser valorizados como atividades avaliativas; formações para que velhas práticas sejam discutidas à luz de novos pressupostos são oferecidas todos os semestres; atividades precedidas por discussão e interação entre os diversos professores do curso, como no caso das atividades interdisciplinares e que implicam uma reflexão sobre competências e habilidades.

Por outro lado, a permanência das questões objetivas, sobretudo em atividades de maior nota como o caso da prova presencial; um currículo ainda não estruturado em competências e habilidades, um material que, organizado em semanas e em “aulas-texto” impede a autonomia a medida que acostuma tanto alunos, quanto tutores e professores à “dependência do que está pronto e à mão”; a celeridade do tempo que esse obstáculo a uma interação maior nos fóruns de discussão, evidenciam que ainda há muito o que transformar.





Entendemos ainda que este artigo possibilitou uma reflexão importante, mas que aqui não se esgota. Enxergamos a necessidade de que uma pesquisa maior, com dados quantitativos e qualitativos de todos os cursos, contando com a participação dos professores, tutores, alunos e de egressos na avaliação que fazem do ambiente, do curso e das atividades seria importante para traçar melhores rumos.

Ainda, em vista dos desafios, dilemas, problemas e desigualdades evidenciados pelo contexto de pandemia para a educação básica, consideramos a elaboração pelo nosso grupo de pesquisa de projeto para investigar e discutir, junto a professores da rede pública, a avaliação. Encontramo-nos no momento em fase de pesquisa e discussão para elaboração de nosso referencial teórico.

No entanto, diante da ausência, ainda, de pesquisa como as destacadas, a manutenção de espaços e momentos de reflexão como as oficinas de formação, os grupos de pesquisa e discussão, além de canais permanentes para “escuta” dos alunos são essenciais para que possamos “fazer o caminho ao caminhar.”

REFERÊNCIAS

- AMANTE, L.; OLIVEIRA, I.; PEREIRA, A. Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: o Modelo PrACT. In: **Revista Docência e Cibercultura**, v.1, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30912/23520>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N. C.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP. 2001. p. 43-56.
- CONRAD, D.; OPENO, J. **Estratégias de avaliação para a aprendizagem online**. Coleção Tecnologia Educacional, v. 27. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.
- DESENHO didático para curso *online* e mediação *online*. Publicado por Eureka! Cecierj – Mesa de debate. [Rio de Janeiro: Edméa Oliveira Santos], 2020. 1 vídeo (3h). <https://www.youtube.com/watch?v=jTDs91HoFfY>. Acesso em: 20 set. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed 2001.





LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13^o ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**; tradução de SILVA, C. E. F. e SAWAYA, J. 2^a edição revisada – São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Alda; OLIVEIRA, Isolina; TINOCA, Luís; TEXEIRA, Maria do Carmo P.; AMANTE, Lúcia. **Desafios da Avaliação Digital no Ensino Superior**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015. (Col. BookLead). Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774>. Acesso em: 20 set. 2020.

PRINCÍPIOS da educação *online*. Publicado por Eureka! Cecierj – Mesa de debate. [Rio de Janeiro: Mariano Pimentel], 2020. 1 vídeo (2h 09min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hy8dBmHvuvQ>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Edméa Oliveira; CARVALHO, Felipe Silva P.; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa formação na cibercultura. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 18, n.2, Campinas-SP, jan/abr 2016, p. 23-42. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749>. Acesso em: 20 set. 2020.

SARDELICH, Maria Emília. Aprender a avaliar a aprendizagem. *In*: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (org.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, pp 211-224.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**, tradução: SILVA, M. S. M. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 4^a edição brasileira, 1991.





Construção Coletiva de Instrumento de Avaliação em EaD

Eliana Nardelli de Camargo

Doroti de Oliveira Macedo

RESUMO

A investigação que ora se apresenta diferencia-se das demais na mesma linha, menos pela metodologia, vez que a utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental e mais pelo seu caráter asseverativo, cuja origem localiza-se na identidade das observações das atribuições enfrentadas por professores, ao buscarem realizar uma avaliação que corresponda à realidade do aproveitamento de seus alunos. Hadji (2001); Mercado (1998, 2008); Esteban (2002); Heemann; Townsend (2015); Lévy (1998); Santomé (1998); Zabala e Arnau (2010) foram os autores selecionados para desatar a complexa rede que envolve a diversidade dos recursos disponíveis para avaliação no ambiente de aprendizagem Moodle, em pauta, na pesquisa. Os resultados revelaram que há ferramentas que podem revelar o que se procura, no entanto, via de regra, ou não são utilizadas ou são mal ou subutilizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. EaD. Ferramentas avaliativas. Moodle.





INTRODUÇÃO

Ao se estudar a Educação, e particularmente, o processo de avaliação, depara-se, inicialmente, com uma prática que se tem perpetuado: a atribuição de notas numéricas, com em busca de pontos e décimos a serem atribuídos aos alunos, em função de seus chamados erros e acertos. Por vezes os instrumentos de avaliação moldam-se mais ao quebra-cabeça de atribuir a cada peça um valor que totalize 10 pontos às peças, a buscar o conhecimento que ainda não foi construído pelos alunos. Se presencialmente, quando o docente tem permanente contato com o aluno, essa situação se reproduz por séculos, o que dizer da avaliação em processos formativos a distância.

Esta foi uma experiência comum As autoras, já que ambas, ao atuarem na coordenação de cursos em EaD - Educação a Distância - , tiveram a possibilidade de observar como se efetivava a avaliação dos alunos, por seus professores, independentemente de seus estilos de aprendizagem e/ou da disciplina na qual foi desenvolvida essa investigação A situação mostrou-se grave, já que uma vez inseridos no mercado de trabalho, esses ex-alunos, quando professores, perpetuariam, apreciações nebulosas do aproveitamento de crianças e jovens.

Com a intenção de ampliar a discussão, delinea-se esse estudo, que tem como tema a apresentação de recursos disponíveis para a avaliação a distância, com ênfase em um formato adotado em disciplina do curso de Pedagogia em EaD da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Considerado esse aspecto dos processos formativos indaga-se: é possível uma avaliação precisa nos cursos em EaD?

Sem dúvida, qualquer certeza a esse respeito, já se traduz como incerta, posto que as análises dos processos avaliativos, em Educação, avançam lentamente, não pelos estudos que os envolvem, mas por sua prática. Uma vez em evidência a EaD, e já é possível encontrar proposituras para a avaliação nessa modalidade. Assim





sendo, objetiva-se, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, apresentar parte dos instrumentos avaliativos disponíveis em EaD no ambiente Moodle, após a construção coletiva de instrumento exclusivo para alunos desse Curso.

Haidj (2001) de Mercado (2008); Esteban (2002); Heemann e Townsend (2015); Santomé (1998); Zabala e Arnau (2010), foram os teóricos que deram sustentação às primeiras considerações acerca da avaliação e constituíram-se, portanto, no referencial teórico. Segue-se a observação efetuada em documentos do curso em pauta, para então se apresentem, como análise dos resultados, as possibilidades de utilização de novos instrumentos avaliativos

2 REVISAO BIBLIOGRÁFICA

Os movimentos progressistas, em Educação, adotam os mesmos princípios ao mencionarem o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, acentua-se um dos aspectos que se destaca, ao se compararem a avaliação dita tradicional, dessa, mais próxima de tendências progressistas: a metacognição.

Para Perrenoud (2004), a avaliação é um catalisador da aprendizagem, na medida em que permite que o aluno possa gerir seu processo de desenvolvimento, no entanto, destaca-se a qualidade das práticas pedagógicas utilizadas nessa avaliação, e, entre elas, a autoavaliação. A avaliação é compreendida como mediadora e não como um fim em si mesma. Nesse sentido, é metacognitiva, pois permite tanto ao professor quanto ao aluno desvelarem os caminhos percorridos tomando o erro como diagnóstico e ponto de partida para novas trilhas. Trata-se de um trabalho dinâmico de planejamento e replanejamento para o professor, com a coparticipação do aluno (ESTEBAN, 2002).

Se a autoavaliação, ou seja, a percepção de si mesmo e os erros constituem-se em pontos de partida para a construção do conhecimento, descartam-se, então, os





procedimentos massivos de classificação pelo número de erros, como provas periódicas, provas finais e outros instrumentos cuja avaliação se encerra em um número.

Passa a interessar o indivíduo sob seus aspectos cognitivos, atitudinais, sociais e afetivos (ZABALA, 2010). Vale dizer que devem ser propostos aos indivíduos oportunidades para que se manifestem individualmente e também em grupos de trabalho, expondo-se e recebendo mensagens, por meio de interações, *feedbacks* que possam reconduzi-lo à ação, aproximando-se cada vez mais do ideal que os projetos políticos pedagógicos das diversas instituições de ensino desenham.

Ao se tratar de individuação, destacam-se as considerações de Mercado (2008, p.1) sobre a avaliação na educação *online* que “precisa acompanhar e retratar as evoluções ocorridas na aprendizagem do educando, deixando de ser algo pontual para ser um componente primordial e essencial em todo o processo de ensino e de aprendizagem”.

O ensino *online*, não diferentemente do ensino presencial, também precisa desenvolver no aluno a reflexão, a autonomia, e o autoconhecimento. (HEEMANN; TOWNSEND, 2015)

Como um desafio, para que se estabeleça uma avaliação adequada ao que se propõe nos cursos em EaD, pretende-se inserir respaldos em referenciais teóricos e normativos que justifiquem ou esclareçam as decisões e caminhos percorridos na presente pesquisa. Mercado (2008) enfatiza a importância da avaliação, enquanto instrumento que oportuniza os acertos a partir das correções, cujo planejamento pressupõe o envolvimento de todos os agentes, ou seja, tutores, professores e alunos. Esclarece que o processo de avaliação é contínuo, é processual ao levar em consideração toda a trajetória do aluno em seu aprendizado, além dos comentários, dúvidas, críticas às propostas avaliativas e demais conteúdos apresentados pela equipe de professores.





A avaliação desempenha papel de suma importância como instrumento sistemático de correção de falhas e promoções de acertos. Por isso, não pode ser feita isoladamente do processo de execução e acompanhamento das ações.

A modalidade a distância favorece amplamente o processo global para efetivar uma avaliação formativa que acompanha, avalia e retroalimenta as ações, as necessidades e possibilidades para que o processo ensino e aprendizagem ocorra efetivamente. Os recursos midiáticos que o ambiente virtual disponibiliza com acessos a relatórios dos discentes identificam a participação e o aproveitamento do desempenho dos alunos.

3 METODOLOGIA

Os docentes do curso de Pedagogia vêm em um *continuum* estudando e aplicando mecanismos para tornar interdisciplinar, além das práticas pedagógicas, o processo avaliativo. Esse processo foi planejado, organizado e estruturado pela coordenação do curso a partir de reuniões com os docentes e da proposição de dinâmicas de trocas de ideias e análise dos ajustes em grupos ordenados por turmas do curso.

Ao final de cada semestre, torrentes de observações chegam por depoimentos de professores, resultados apresentados pelos alunos, e análises dos questionários da CPA (Comissão Permanente de Avaliação).

Consideradas essas observações é que os docentes que ministram os componentes curriculares devem reunir-se, por turma (1º Semestre; 2º Semestre...), presencialmente ou online, para elaborar coletiva e colaborativamente os instrumentos das atividades avaliativas que também devem ser construídas coletiva e colaborativamente, para grupos de até cinco alunos.

Para Santomé (1998, p.73), trabalhar no coletivo com foco na interdisciplinaridade, significa atuar com “vontade e compromisso de elaborar um





contexto mais geral [...] e estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco” .

Assim sendo, a interdisciplinaridade não desconsidera as especificidades de cada disciplina, mas possibilita o compartilhamento entre conhecimentos e habilidades existentes em cada área, estabelecendo uma interação entre os componentes curriculares, favorecendo o diálogo e enriquecimento mútuo.

Acolhida a interdisciplinaridade, como princípio norteador, e a criação de um projeto didático como atividade, resta a investigação da adequação dos instrumentos empregados, em nível ideal, para que a almejada aprendizagem ocorra. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle, adotado pela Universidade, oferece ferramentas que favorecem a avaliação da compreensão de conceitos, de textos e de contextos, através da ferramenta wiki utilização das habilidades de comparação, análise, síntese e interpretação entre textos ou autores, através de resenhas nos blogs individuais; pesquisa sobre temas de interesse do aluno, direcionada pelo professor, a partir de sites recomendados e apresentados na forma de projetos; alunos podem tirar suas dúvidas com o professor por e-mail ou pelo Messenger do próprio Moodle. (MERCADO, 2008 p, 2).

O instrumento adotado até então para a consecução de objetivos conceituais, (Zabala; Arnau, 2010), ou seja, relacionados ao conteúdo - projeto didático - tem sido a wiki que permite a criação cooperativa e colaborativa de um texto. Acompanha o desenvolvimento dessa produção coletiva um fórum de discussão em que os componentes de cada grupo “conversam” sobre os rumos a serem tomados pelo trabalho em execução, problematizando sua execução, buscando formas inovadoras de intervenção ou, ainda, questionando o próprio aproveitamento. É um instrumento de avaliação da aquisição e competências sociais (Zabala; Arnau, 2010), mas, sobretudo, descortina a metacognição, revelando mais e mais as complexas engrenagens que ordenam a construção coletiva do conhecimento.





Adotam-se ainda rubricas que se constituem em critérios objetivos de avaliação e a nota que é traduzida numericamente desmembra-se em valores relacionados a maior ou menor consecução dos objetivos expressos nessas rubricas. Os alunos ainda são atendidos individualmente pelo “Atendimento”, Messenger do Moodle, intitulado no AVA - Ambiente Virtual e Aprendizagem - da Universidade.

Pretende-se que a avaliação seja formativa, já que o processo de construção do trabalho desenvolve-se por etapas que são, uma a uma, comentadas e avaliadas provisoriamente pelo professor. Segue-se ao comentário do docente, a devolução dos textos aos alunos, para que possam aperfeiçoá-lo e reiniciar o processo de entrega (postagem), intervenções (correções), devolução (aos alunos) e aperfeiçoamento (do texto corrigido). O processo se encerra após três idas e vindas do mesmo trabalho, quando o professor poderá divisar os alunos que apresentam necessidades de aprofundamento em determinados tópicos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por trivial que seja, a observação de que a intervenção do professor para que o aluno desenvolva seu potencial, sob todos os aspectos - cognitivo, atitudinal, social e afetivo (Zabala; Arnau, 2010), deve ser ressaltada, pois, se a EaD se constitui em grande facilitadora para que esse acompanhamento ocorra, dada a intensa procura pela modalidade, dificilmente as IES - Instituições de Ensino Superior - contam com o número adequado de professores a fim de disponibilizá-los exclusivamente para essa função.

Ademais, a avaliação formativa, e as interações que a mesma requer, deveriam estender-se por todo o curso, e não se restringir somente a uma e única atividade interdisciplinar.

Além dos objetivos conceituais, é possível avaliar o desenvolvimento de objetivos atitudinais, relacionados a comparação, interpretação, análise, síntese,





pesquisas, resenhas que, em um planejamento conjunto, podem-se distribuir entre as diferentes unidades curriculares.

Ao se complexificar a oferta das possibilidades de desenvolvimento dos alunos, maior número de instrumentos de avaliação passa a ser requerido, para que se concretizem a análise de sua participação e consequente avaliação formativa.

Como bem apontou Esteban (2002), o autoconhecimento e a metacognição condicionam-se ao olhar-se, e, para tanto, deve-se oferecer, aos alunos, um espelho que se pode traduzir, nesse caso, por um Diário de Bordo, também disponível no Moodle

Registros constantes de impressões, planos, pensamentos, ideias, enfim, apontamentos decorrentes de suas vivências no curso, confrontados com o dia a dia de suas produções, revelariam com mais precisão, em que e quando interferir para o desenvolvimento afetivo.

Para encerrar, vale acrescentar a possibilidade de se compararem os diversos momentos pelos quais o aluno desenvolveu atividades no decorrer de cada período letivo, providenciando portfólios individuais, também disponíveis no Moodle.

O plano ora projetado descartou chats, blogs e outros partícipes da construção de instrumentos avaliativos, pois originou-se em uma atividade já existente, o que não significa que todos os recursos disponibilizados pela tecnologia não possam ser devidamente aproveitados. Pelo contrário, quanto mais se exploram os recursos oferecidos pela tecnologia em Educação, tanto melhor passam a ser utilizados, sobretudo na avaliação, tornando-a determinante em relação aos novos rumos a serem trilhados por docentes e discentes.

Hadji (2001) observou que categorizar aprioristicamente os problemas apresentados em cada disciplina para a construção de um quadro com as rubricas referentes a cada disciplina não é suficiente para o atendimento individual dos alunos. O mais sensato seria, após os levantamentos desses problemas, particularizá-los,





para levar a quem falta aquele exato conhecimento, no lugar de submeter toda uma turma a um tema cansativamente repetido,

“Qualquer reflexão séria sobre o devir dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve apoiar-se numa análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber.” LÉVY (1998, p.157)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esse estudo sobre as possibilidades de uso de variadas ferramentas para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na modalidade EaD em ambientes de aprendizagem Moodle, cumpre destacar que, diferentemente do que preconiza o senso comum, há maior possibilidade de interações online de que em salas de aula presenciais muito numerosas. Já é sabido dos professores que é completamente impossível que 30 (se a classe for pouco numerosa) sujeitos apresentem o exato mesmo interesse, pelo mesmo assunto no mesmo momento. Assim sendo, vale acentuar que ao se atender um aluno, ainda que a distância, no momento em que ele se encontra interessado pela disciplina, uma grande resistência ao conhecimento acumulado pela humanidade que deve substituir o senso comum, é vencida.

Bons resultados incentivam professores. O investimento em pesquisa tem sido o grande aliado de professores que prezam a profissão e a responsabilidade social que a mesma carrega. Nesse sentido, a construção de competências sociais e afetivas por meio de atividades bem cuidadas, facultam a aquisição de competências sociais que podem ser desenvolvidas por meio da interação cordial com os pares e com alunos, em fóruns e wikis.

Ressurge, assim, a esperança do afloramento de profissionais especializados e qualificados para a busca permanente e autônoma de um conhecimento que permaneça e majore o desenvolvimento do país, freando a fuga de cérebros, a que





vimos assistindo, graças a instabilidades política e econômica. Violência, desrespeito, preconceito, e tantos outros impedimentos à pedagogia dialógica, tornam possível a compreensão e a intervenção humanas, amenizando os radicalismos verificáveis por meio de uma leitura dialética da História. Trata-se de um caminho que valoriza todos os aspectos a serem observados no desenvolvimento humano, relegando a um plano secundário a atribuição de pontos com a finalidade, de classificar indivíduos em pleno crescimento. Que se guardem esses procedimentos apenas para concursos públicos ou processos seletivos cujos partícipes possam ser favorecidos com esse tipo de verificação.

Para encerrar, espera-se que este estudo se constitua em um, entre tantos que virão, com a mesma marca: a de buscar cada vez com mais rigor ferramentas que permitam, nas escolas, avaliação real voltada exclusivamente para o desenvolvimento de competências dos alunos, com o intuito de desenvolver, em cada um, o seu potencial máximo.

6 REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, Maria Tereza org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HEEMANN, Christiane; TOWNSEND, Elisa Correa Santos. Avaliação em EAD: fortalecendo a aprendizagem com diários de bordo. **Signum: Estudos da Linguagem**, 2015, v. 18, n. 2, p. 253-275, dez. 2015. ISSN 2237-4876. Disponível em: <http://www.uel.br/seer/index.php/signum/article/view/21799> . Acesso em: 30 out. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2015 v18 n2 p253.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: 34, 1998.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Ferramentas de Avaliação na Educação. **Anais (...) CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 11**. Caracas, 2008. Disponível em:





http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_avaluacion.pdf .

Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.





Atividade Dissertativa Interdisciplinar no Curso de Pedagogia: O que Revela o Relatório do MOODLE

Ana Laura Ribeiro

Malvina Suemi Ono Godoy

RESUMO

O presente estudo busca uma análise das possibilidades de compreensão dos relatórios gerados pelo MOODLE para as atividades avaliativas. Os dados foram coletados na sala Interdisciplinar para os alunos do quarto semestre do Curso de Pedagogia e envolveram a questão dissertativa interdisciplinar do segundo semestre de 2019. Os relatórios gerados pelo MOODLE possibilitam uma análise da organização dos alunos quanto a elaboração das respostas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Interdisciplinaridade. Relatórios. MOODLE.





INTRODUÇÃO

Esse artigo propõe um estudo sobre uma atividade interdisciplinar no curso de Pedagogia na Educação a Distância (EAD) a partir da análise de um dos relatórios gerados pela plataforma MOODLE.

O tema é justificado por sua relevância na formação do futuro docente que, ao realizar as atividades avaliativas dissertativas e interdisciplinares do próprio curso de formação, pode realizar a reflexão sobre a ação pedagógica. A proposição de avaliações interdisciplinares possibilita aos alunos relacionarem conteúdos e práticas estudadas em diferentes componentes curriculares.

A necessidade de análise dos relatórios gerados pela plataforma MOODLE sobre as atividades dissertativas realizadas no curso de Pedagogia, na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), revela a relevância deste estudo para o aprimoramento da qualidade das atividades interdisciplinares oferecidas aos alunos. A atividade escolhida para a análise configura-se como atividade dissertativa e interdisciplinar entre os componentes curriculares que compõem o quarto semestre do curso.

A trajetória formativa do futuro docente necessita de momentos reflexivos que possibilitem a vivência, a discussão e a análise de situações de ensino e aprendizagem significativas que envolvam a interdisciplinaridade, numa prática efetiva de reflexão sobre os princípios fundamentais do processo educativo.

Desta forma, a questão que move nosso estudo é: Quais as possibilidades de avaliação das atividades dissertativas a partir dos relatórios oferecidos pela plataforma MOODLE?

A partir desta questão, nossa hipótese é que os relatórios oferecidos pelo MOODLE podem oportunizar uma análise sobre a atividade proposta de modo a objetivar a interdisciplinaridade no processo avaliativo de formação dos alunos no curso de Pedagogia, realizado na modalidade a distância.





O objetivo central que nos move é conhecer as possibilidades de análise das questões dissertativas a partir de um dos relatórios gerados pela plataforma MOODLE.

A metodologia de pesquisa utilizada foi bibliográfica e documental com base em um dos relatórios extraídos sobre a atividade dissertativa interdisciplinar, realizada no segundo semestre de 2019, pelos alunos do 4º semestre do curso de Pedagogia, na modalidade EAD. Tal análise baseia-se em estudos de aporte teórico que fundamentam a proposição interdisciplinar de práticas avaliativas.

Assim, o presente texto propõe à discussão das possibilidades de análise de um dos relatórios gerados pela plataforma MOODLE sobre uma das atividades dissertativas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia na modalidade EAD.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O Brasil tem um grande histórico de pesquisas que buscam o aprimoramento da formação docente como instrumento de garantia da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Em decorrentes momentos a formação do Professor foi considerada a vilão e a específica ferramenta para atingir níveis mais qualificados nesses processos. Com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a educação brasileira tem realizado inúmeras reformulações na busca de avanços e melhorias que contemplam a formação dos Professores visando a qualidade do ensino e da aprendizagem de nossas crianças e adolescentes.

Nessas reformulações, as mudanças envolvem conhecimentos específicos que não estão estanques em suas áreas de concentração. Conhecimentos que permeiam todo o processo educativo e culminam na consolidação de desenvolvimento dos educandos.





Nessa gama de conhecimentos e transformações toma corpo e conscientização da importância da interdisciplinaridade. A emergência dessa importância é ressaltada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1997, 1998) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), bem como a preocupação com uma avaliação da aprendizagem que tenha como foco o desenvolvimento do educando.

Essa preocupação entre os educadores permeia os meios acadêmicos há mais de 40 anos. Pesquisas diversas buscaram resgatar a preocupação etimológica e semântica, preocupando-se em explicar a palavra, o conceito, recorrendo a distinções entre disciplina, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar (FAZENDA, 1979; JAPIASSU, 1976). Desde a década de 1970, como registra Fazenda (1979, p.42) que,

[...] representantes de diferentes universidades como dos Estados Unidos, França, Reino Unido, Turquia, Alemanha e Áustria reuniram-se sob o patrocínio da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para tentar estabelecer o papel, utilidade e aplicabilidade da interdisciplinaridade. Considerando-se as principais discussões feitas por este grupo, destaca-se o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade como meio de melhorar a formação profissional, incentivar a formação de pesquisadores e de pesquisas, superar a dicotomia entre ensino-pesquisa, como forma de compreender e modificar o mundo.

Na Educação Brasileira, esse panorama também se constitui, segundo Fazenda (1979, p. 59),

[...] apesar da palavra aparecer nos documentos legais, com a publicação de lei 5692/71, a prática interdisciplinar nesta época não se efetiva, seja na formação de professores, seja na prática educativa dos docentes; pois a interação necessária encontra obstáculos para romper as barreiras entre disciplinas e pessoas.

Dentre os diversos obstáculos, os referidos estudos apontaram para a necessidade de uma nova organização de espaço e tempo para encontro, partilha de saberes e trocas intersubjetivas nas instituições de ensino. E, ainda hoje, nas formações realizadas por instituições de pesquisas de





diferentes Estados constatamos que, o que temos são ações pulverizadas, ou seja, a interdisciplinaridade não se concretizou. Essa preocupação se valida até os dias atuais e se constitui não apenas na Educação Básica, vai além e debruça-se sobre a formação dos educadores.

Fazenda (1994, p. 17) ainda

[...] sintetiza didaticamente as questões estudadas nas três décadas: em 1970 a preocupação era uma construção epistemológica da interdisciplinaridade, em 1980 a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 caracterizou-se pela tentativa de construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade.

Para a Autora (FAZENDA, 2001) a interdisciplinaridade é definida por uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Neste sentido, a atitude interdisciplinar não perpassa a transposição de conteúdos, métodos ou disciplinas, está nas ações daqueles que pensam o projeto educativo. Pensar o projeto educativo exige revisão de nossa própria prática, questionamento de nossos saberes, busca de superação de nossas limitações, e dúvidas. Exige integração de conhecimento, o que significa apreensão, disseminação e transformação desses conhecimentos (FAZENDA, 2003).

De acordo com Fazenda (2003), a prática docente interdisciplinar está fundamentada em cinco pilares: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Ao propor uma prática interdisciplinar o docente precisa ter humildade para reconhecer suas próprias limitações e buscar caminhos para transpô-las.

Para isso, é preciso coerência entre o que se quer praticar e o que realmente se pratica em sala de aula e isso envolve também esperar, respeitar e desapegar. Desapegar-se das certezas arraigadas para buscar novas possibilidades que permitam romper com práticas que não oportunizem a reflexão e o agir criticamente. (FAZENDA, 2003).





Desta forma, compreendemos que “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 2003, p. 75). Portanto, ao pensar a formação docente buscamos compreender como a proposta de atividade interdisciplinar é realizada pelo futuro professor.

Segundo Paulo Freire (1997, p.76), “aprender é uma descoberta do novo, com abertura ao risco, à aventura e a novas experiências, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina”. Nesse sentido, a educação deve ser vista para além da construção do conhecimento, como um processo de exploração, de observação e descobertas.

Nesse sentido, buscar no processo avaliativo suas contribuições para a formação do futuro educador, nos remete a compreender as relações que ele estabelece no processo de desenvolvimento da atividade.

METODOLOGIA

O processo educativo tem dimensões constitutivas de análises, reflexões e tomadas de decisões sobre as possibilidades que permeiam e interferem sobre seu funcionamento.

O presente estudo busca compreender as possibilidades de análise de uma atividade interdisciplinar através de um dos relatórios gerados pelo *Ambiente Virtual de Aprendizagem* – AVA da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. O uso da ferramenta de relatório gerado pelo MOODLE e análise específica de uma questão do Ambiente Virtual apresenta à pesquisa o caráter documental.





O AVA na UNIMES se configura no Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) que é uma plataforma para gestão para a aprendizagem utilizada por diversas instituições educacionais (FIASCA; QUIMA; BELMONTE; TAVARES, 2018, p. 48).

Segundo Fiasca, Quima, Belmonte e Tavares (2018, p. 48) “a plataforma Moodle, tem por objetivo ser um meio de encurtar distâncias e proporcionar um ambiente em que o conhecimento possa compartilhado entre todos os envolvidos”.

De acordo com os autores as ferramentas do MOODLE possuem o objetivo de auxiliar o professor na interação dos alunos no processo educacional (cf. FIASCA; QUIMA; BELMONTE; TAVARES, 2018). Desta forma, a interação necessária à construção de conhecimentos pode ser realizada com a utilização das ferramentas disponibilizadas pela plataforma.

[...] O aprendizado se dá mediante a construção do conhecimento e não somente pelo processo de transmissão mediante aulas expositivas. As ferramentas baseadas em interatividade na plataforma Moodle, a saber, são: wiki, chat, fóruns de discussão e diários. Ferramentas de conteúdo instrucional também estão disponíveis e tem por objetivo disponibilizar materiais e atividades aos alunos a saber: páginas de simples texto e em HTML, acesso a arquivos em qualquer formato, acesso a diretórios, lições interativas, livros eletrônicos, wikis, glossário e perguntas frequentes. Outras ferramentas também estão disponíveis como questionários, tarefas e exercícios, todas com possibilidades de atribuir notas a elas [...] (FIASCA; QUIMA; BELMONTE; TAVARES, 2018, p. 48)

Considerando a importância do processo avaliativo na formação docente, vamos analisar um instrumento avaliativo interdisciplinar utilizado no segundo semestre do ano letivo de 2019, correspondente ao quarto semestre de formação do Curso de Pedagogia em EAD.





Há alguns semestres o estudo e a busca por mecanismos para tornar interdisciplinar o processo avaliativo, tem sido alvo dos docentes do curso de Pedagogia. Esse foi um processo organizado e estruturado pela coordenação do curso a partir de reuniões com os docentes e da proposição de dinâmicas de troca de ideias e análise das proposições em grupos separados de acordo com os semestres acadêmicos de atuação do corpo docente no curso.

Nesse sentido, compreender os relatórios que podem ser extraídos desta plataforma é de grande importância para os docentes que nela atuam na Formação dos futuros professores. Desta forma, é importante compreender a questão que foi tomada como referência para esse estudo.

O quarto semestre do curso de Pedagogia se destaca pela estrutura voltada às disciplinas de formação da fundamentação teórica e prática para a Educação Infantil e a Alfabetização. Neste semestre do curso são ministrados os seguintes componentes curriculares: “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Prática”, “O Lúdico e a Brincadeira na Educação Infantil e Prática”, “Fundamentos Históricos, Políticos e Legais da Educação Infantil”, “Arte na Educação Infantil e Prática” e “Metodologia da Pesquisa Científica”. Desta forma, configura-se a formação específica sobre a Educação infantil, Arte e a Alfabetização que se organiza pela discussão teórica, prática e metodológica que fundamentarão para prática docente do futuro professor.

Os docentes que ministram os componentes curriculares desse semestre discutem entre si e elaboram uma única questão que aborda conhecimentos dos diferentes estudos disciplinares. Essa questão é precedida por um fórum de discussão sobre a temática e os aspectos interdisciplinares envolvidos. O Fórum de Orientação é destinado à discussão que prepara para a realização da atividade. Este Fórum é disponibilizado aos alunos por uma semana e é acompanhado por professores e tutores das diferentes disciplinas.





A atividade que analisamos nesse texto propôs aos alunos do quarto semestre do Curso de Pedagogia sobre atividades organizativas e o exercício reflexivo de criação e adaptação de diferentes materiais e metodologias de ensino. Depois deste estudo realizado e discutido por Fórum, a questão centrou-se em sequências didáticas apresentando excertos de vídeos disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), além de trechos de textos de diferentes autores utilizados nos diferentes componentes curriculares sobre sequência didática. A proposta consistiu na elaboração de uma sequência didática para alunos de pré-escola, 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, contemplando, os estudos de todos os componentes curriculares cursados no semestre e o uso de tirinhas de História em Quadrinhos.

A proposição apresentava, ainda, aos alunos um roteiro dos itens que deveriam compor a sequência didática e a orientação de que se consultadas fontes de pesquisas, estas deveriam ser apresentadas com as devidas citações e referências bibliográficas.

Os alunos do Curso de Pedagogia têm disponibilizados 15 dias para realização da atividade. Os professores e Tutores do Curso acompanham as elaborações e realizam avaliações no decorrer do período de realização. Possibilitando, assim que os alunos possam acessar várias vezes a atividade e submetê-la a avaliação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Compreendendo o MOODLE e as particularidades da questão proposta partimos para uma análise específica dos dados gerados pelo relatório específico.

Nossa primeira análise centra-se na porcentagem de participantes que efetivamente enviaram a atividade para avaliação. Observemos o gráfico:





Gráfico 1 – Porcentagem de envio de atividade



No Gráfico 1 podemos verificar que 83% dos alunos concluíram a proposta e submeteram-na à avaliação.

Na tabela 1 é possível verificar a interatividade que a ferramenta possibilita ao aluno. Há alunos que voltaram à tarefa por diversas vezes, em algumas apenas visualizaram o que foi submetido, em outras alteraram o texto e realizaram nova submissão.

A ferramenta é flexível quanto às possibilidades de envio e revisão da submissão dentro do prazo de realização da tarefa que compreendeu 15 dias.

O status de submissão obteve em média 11 a 12 visualizações por participante. Isso pode nos demonstrar certa insegurança dos alunos quanto à submissão ou mesmo quanto ao registro dessa submissão.



Quanto ao salvamento das respostas houve uma oscilação entre 1 a 19 vezes. A maioria dos alunos salvaram apenas 1 vez a tarefa, no entanto, há alunos que salvaram a resposta várias vezes.

Os dados possibilitam uma análise das possibilidades que MOODLE oferece nos relatórios gerados das atividades avaliativas. Disponibilizando aos docentes do Curso uma análise sobre variados aspectos de visualização e submissão da atividade.

| Rótulos de Linha | Total Geral |
|---------------------------------------|-------------|
| Comentário criado | 44 |
| Comentário excluído | 8 |
| Comentário visualizado | 1120 |
| Formulário de notas visualizado | 1 |
| Formulário de submissão visualizado | 3921 |
| Módulo de curso atualizado | 4 |
| O status da submissão foi visualizado | 13833 |
| O usuário aceitou o acordo da tarefa | 1708 |
| O usuário salvou um envio. | 650 |
| Submissão criada. | 1058 |
| Tabela de notas visualizada | 24 |
| Um envio foi submetido. | 1708 |
| Um texto online foi enviado | 1708 |
| Total Geral | 25787 |

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou possibilidades de análise das questões oferecidas a partir dos relatórios gerados pelo MOODLE. Esses relatórios possibilitam uma análise da organização dos alunos quanto a elaboração das propostas.





O processo avaliativo compreende uma dimensão de olhares e perspectivas que possibilitam observar as proposições em suas especificidades. No que se refere ao planejamento destas proposições, o diálogo preexistente entre os professores do curso de Pedagogia pode contar com esse novo recurso, na condição de possibilitar a reflexão sobre os aspectos que levaram os alunos a submeterem várias submissões ou a demanda de revisualização do status. Ou seja, possibilita aos docentes a reflexão sobre o comportamento dos alunos diante da proposição.

Analisar os relatórios que o MOODLE oferece pode tornar-se um instrumento valioso para a busca de aprimoramento e melhoria das atividades oferecidas aos alunos.

A formação do professor necessita de uma ampla gama de instrumentos que possibilitem a reflexão sobre o processo avaliativo e suas especificidades. Ferramentas que possam auxiliar nesse percurso são sempre elementos essenciais para ampliar as perspectivas de análise e documentação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/70.pdf> Acesso em maio de 2019.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. Edições Loyola, São Paulo, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas/SP, 1994. (Org.). **Dicionário em Construção**. São Paulo: Cortez Ed., 2001.

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus Editora, 2003.





FIASCA, A. B. A.; QUIMA, L. C.; BELMONTE, V. N.; TAVARES, B. M. O MOODLE como ambiente virtual de aprendizagem significativa em ensino de física. **Revista Pontes**. v. 3, Paranavaí, 2018, p. 44-55.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIMES. **Sala Interdisciplinar**: 4º semestre. 2019.





Sistema de Avaliação em Salas de Seminários Temáticos: LICENCIATURA em História, Unimes EaD

Cesar Agenor Fernandes da Silva

Tathiani Cristini da Silva

RESUMO

Neste artigo discutimos o desenvolvimento e a avaliação dos componentes curriculares Seminários Temáticos I e Seminários Temáticos II ministrados no terceiro e quarto semestres do curso de Licenciatura em História da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) na modalidade Educação a Distância (EAD). Os componentes pretendem a formação do professor-pesquisador autônomo e crítico que saiba realizar uma pesquisa e divulgá-la com seus alunos. Conforme Paulo Freire, não é possível dissociar a atuação do professor daquela do pesquisador. Para tanto, realizou-se análise dos componentes mencionados por meio da avaliação dos materiais confeccionados pelos docentes e oferecidos pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos alunos, e de um questionário avaliativo dos componentes curriculares submetido aos discentes por meio da ferramenta *Google Forms*.

PALAVRAS-CHAVE: Seminários Temáticos. Avaliação. Docência. Pesquisa.





INTRODUÇÃO

Discutiremos ao longo deste trabalho o processo avaliativo nos componentes curriculares de Seminários Temáticos I e II do curso de Licenciatura em História do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes).

Estes componentes curriculares fazem parte da grade curricular do curso de História e Seminários Temáticos I, ministrado inicialmente no primeiro semestre de 2019. O componente curricular Seminários Temáticos I está localizado no terceiro semestre e Seminários Temáticos II está no quarto semestre da graduação. Por decisão dos professores envolvidos os componentes apresentam continuidade na proposta pedagógica de pesquisa científica e preparação desta para apresentação pública.

Portanto, os discentes têm contato com a pesquisa científica e sua metodologia desde o segundo ano da graduação. A proposta visa à compreensão destes do que é a pesquisa acadêmica e sua importância para a formação do professor-pesquisador.

Tendo em vista a ideia de que todo professor é um pesquisador em potencial, compreendemos ser fundamental formar nossos alunos para que tenham condições de realizarem pesquisas de maneira autônoma e crítica com aplicação e desenvolvimento de suas carreiras docentes.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.¹⁵

¹⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 57^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018, p.32.





Pensamos a avaliação do componente curricular Seminário Temático como um processo gradativo na formação dos alunos enquanto sujeitos críticos da prática docente.

Para análise de nosso problema aplicamos questionários aos alunos envolvidos, além de utilizar os materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como os fóruns de orientação e os trabalhos escritos em ambos os componentes.

Analisar o processo avaliativo de Seminários Temáticos I e II nos possibilitou entender como a proposta apresentada aos alunos foi compreendida e quais resultados geraram.

A base conceitual de nosso trabalho foi Paulo Freire e sua proposta de uma educação ética e comprometida com a formação de professores autônomos e críticos. Para tanto, utilizamos os livros *Pedagogia da Autonomia* e *Medo e Ousadia*, este último em coautoria com Ira Shor.

Conforme colocam os autores pensar a atuação do aluno é pensar também o nosso papel.

O educador responsável tem que ser, pelo menos, seis pessoas: um professor, liderando como professor e aprendendo como aluno, criando um clima aberto em muitos sentidos, mas nunca, repito, nunca, um clima de laissez-faire, laissez-aller, mas, pelo contrário, um clima democrático sim. Assim, ao fazer isto, os estudantes começam a aprender de forma diferente. Eles realmente aprendem a participar. Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! E impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites.¹⁶

O trabalho está estruturado primeiramente com a descrição e análise dos componentes curriculares de Seminários Temáticos I e Seminários Temáticos II. No

¹⁶ SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).





segundo momento, há uma análise do questionário avaliativo dos componentes curriculares que foram aplicados aos alunos por meio da plataforma *Google Forms*. Por fim, as considerações finais sobre o trabalho realizado e seus desdobramentos.

1. SEMINÁRIOS TEMÁTICOS E AVALIAÇÃO

1.1 Estrutura dos componentes curriculares

Os componentes curriculares de Seminários Temáticos I e II têm estruturas próprias e objetivos também distintos, mas são disciplinas que se complementam, pois pretendem formar o professor pesquisador que se reconheça enquanto tal. De que maneira?

Em Seminários Temáticos I, o professor desenvolve com os alunos o processo de pensar cientificamente um tema para pesquisa. A primeira etapa do componente é a escolha dos grupos de trabalho, os discentes escolhem os colegas com quem querem trabalhar e são formadas equipes de quatro pessoas. Em seguida, com os grupos organizados, desenvolvem uma pequena pesquisa acadêmica, iniciando com o entendimento do que é uma linha de pesquisa e realizam leituras estruturadas dentro desta que são o ponto de partida para escolha do tema. Em etapa posterior efetivam a pesquisa e estabelecem seus objetivos. É nesse momento que escrevem sobre o objeto escolhido com base no material coletado. Por fim, o grupo realiza um vídeo de até 10 minutos falando dos seus resultados.

Deve-se, no entanto, esclarecer que a escolha de grupos de trabalho ocorre por meio de uma ferramenta voltada para esse fim disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Permite-se, geralmente, no máximo 4 membros por equipe de trabalho. No início do semestre letivo os docentes enviam mensagem aos estudantes matriculados no componente curricular e explicam os procedimentos iniciais (incluindo escolha dos grupos) e as características da disciplina. A escolha dos discentes pelo seu grupo de trabalho deve ocorrer dentro de um prazo estabelecido no calendário da





Agenda Pedagógica. Estudantes que não escolhem seus grupos nesse prazo são distribuídos aleatoriamente por grupos que ainda possuem vagas. Obviamente que a quantidade de grupos disponíveis agrega e permite a participação de todos os discentes matriculados.

Para auxiliar estudantes o docente produz material audiovisual intitulado “[VÍDEO 1] Apresentação da Disciplina e do Professor”. Neste primeiro contato ocorre a primeira orientação geral da Disciplina. Usa-se a técnica de mostrar a navegação do apresentador no AVA durante a condução da narrativa que ambienta o estudante ao componente curricular.

Destaca-se aqui um outro aspecto importante: no processo de produção do material didático em formato audiovisual, o próprio AVA é utilizado como elemento central do roteiro do produto audiovisual. O objetivo desta operação é que o estudante aprenda sobre o componente curricular ao mesmo tempo em que se ambienta ao AVA, sabendo quais as ferramentas disponíveis para interação entre os pares e o docente - que se apresenta como Orientador dos trabalhos.

Dito isso, os parágrafos seguintes voltar-se-ão à descrição detalhada de cada uma das três etapas de Seminários Temáticos I.

Na 1ª Etapa da disciplina os grupos devem apresentar uma discussão das leituras realizadas. O ponto inicial de partida é bibliografia básica da linha de pesquisa "Patrimônio Cultural e Memória". Todas as obras encontram-se em formato digital na Biblioteca Virtual da Universidade, devidamente licenciadas e podendo ser acessadas a qualquer momento por todo o corpo universitário. As obras indicadas discutem os pontos principais relacionados a *memória*, *história* e *patrimônio*.

Nesse momento, além da discussão bibliográfica, apresentam o esboço do tema principal do trabalho de investigação. Para tanto, são orientados a descrever detalhadamente o tema e, sobretudo, dialogar com as leituras realizadas.

A linha de pesquisa é apresentada como a grande área de conhecimento, dentro da história, que sinaliza o recorte mais amplo da proposta. Estão determinadas





3 (três) linhas de pesquisa para o curso Diversidades Étnicas e de Gênero, Patrimônio Cultural e Memória, Cidadania e Direitos Humanos. A linha escolhida para o semestre analisado foi “Patrimônio Cultural e Memória”.

A partir do estudo da bibliografia básica da linha de pesquisa, cada grupo escolheu apenas um tema e pode elaborar um recorte de análise o que constitui o assunto de pesquisa do grupo dentro do seminário temático. Nessa linha de pesquisa determinamos as referências para elaboração da leitura e a, conseqüente, elaboração do Relatório. O objetivo da linha de pesquisa é analisar o patrimônio cultural e a memória em sua historicidade.

Ademais, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibiliza-se um arquivo de editor de texto (formato compatível com *microsoft office word*) no qual os discentes deverão realizar a entrega do resultado final de cada Etapa do trabalho.

Na segunda etapa, os estudantes devem trabalhar um objeto específico, de livre escolha, que esteja inserido na linha de pesquisa.

Após realizarem essa parte escrita, os discentes devem partir para uma outra forma de produção de saberes, que exige outras habilidades, domínios e saberes, qual seja, a confecção de um produto audiovisual, ou para usar termo mais popular: gravam um vídeo. Essa é a 3ª Etapa.

Não é exigido um formato específico, tanto do ponto de vista estético quanto da ordem como os conteúdos devem ser elencados, priorizados e trabalhados. Não se cobra e nem se julga a capacidade técnica de captação de imagens, áudio, de montagem e edição. O que se espera, a bem da verdade, é perceber a capacidade de síntese e de apreensão dos saberes trabalhados. Os vídeos aguardados e o que normalmente são apresentados se assemelham a apresentações de seminários, sendo que alguns grupos conseguem extrapolar alcançando o grau de comunicação oral de pesquisa.

Explicados os parâmetros que regem o componente Seminários Temáticos I, partimos agora para o componente oferecido no semestre seguinte.





Em Seminários Temáticos II o discente segue, sempre que possível, a pesquisa que iniciou no semestre anterior no componente curricular de Seminários Temáticos I. O processo para formação dos grupos ocorre de maneira idêntica ao citado anteriormente. Em algumas situações os membros dos grupos trocam de parceiros e de tema no componente seguinte. No entanto, a linha de pesquisa é a mesma, "Patrimônio Cultural e Memória". O objetivo do componente é apresentar os elementos básicos do universo da pesquisa histórica para desenvolver as capacidades de leitura baseada na historiografia, de busca e interpretação dos documentos históricos, bem como a compreensão do trabalho com pesquisa e documentação como elemento essencial para a formação e o ensino de história. Como produto final do semestre cada equipe apresenta um *banner* com os resultados alcançados em suas pesquisas.

A construção e discussão do trabalho com a professora/orientadora se dá pelo fórum. Entre os membros do grupo é clara a preferência pelo aplicativo para *smartphones Whatsapp* ao qual a professora não possui acesso.

Como primeira atividade no componente curricular Seminários Temáticos II, após a formação dos grupos, ocorre a leitura de dois textos para discussão pelas equipes no fórum.

Seguindo a etapa um ocorre a delimitação do objetivo central do trabalho e a escrita da metodologia empregada para a pesquisa. Os alunos são orientados a como proceder para a escrita destes dois itens e a professora segue orientando o processo pelas ferramentas fórum, *wiki* e mensagens. A avaliação desta etapa pela professora ocorre pelo uso do fórum para os debates e a redação dos itens propostos disponibilizados em arquivos *microsoft word* e ferramenta *wiki* no AVA. As correções e orientações ocorrem de maneira contínua e simultânea.

Na fase seguinte ocorre o desenvolvimento do texto para o estudo de caso, composto pelas seguintes partes: descrição do patrimônio escolhido; história do





patrimônio; localização geográfica (criação de mapa digital para localização do bem); importância para a comunidade onde está localizado; incentivo à sua preservação.

O grupo, também, escolhe até três imagens representativas do patrimônio estudado para seu uso.

Algumas dificuldades para execução desta fase do trabalho são importantes de serem mencionadas: 1º a escrita do texto de forma resumida, pois ele foi utilizado no *banner* que possui dimensões restritas (0,90 cm por 1,20 cm), uma das maiores dificuldades encontradas pelos discentes foi determinar quais eram as informações mais relevantes. O retorno ao objetivo central do trabalho era necessário para que não fugissem do tema inicial. 2º executar a criação de um mapa utilizando a ferramenta *Google Maps*, muitos não dominavam técnicas básicas de corte de imagens e captação das mesmas via *internet*. Para auxiliá-los na execução da tarefa um vídeo tutorial foi criado e disponibilizado na sala do componente no AVA.

Por fim, chegamos a terceira etapa do componente curricular Seminários Temáticos II. Neste momento os grupos deveriam ter pequenos textos para inserirem no *banner*, bem como, imagens e um mapa. Além, de escreverem a introdução e a conclusão do *banner*. Ficou especificado que a introdução deveria conter: referências ao texto base lido no começo do semestre, breve apresentação do patrimônio escolhido e o motivo para sua seleção pelo grupo. Já a conclusão possuiria: síntese do que foi exposto no trabalho e sugestões para pesquisas futuras.

Durante a escrita da introdução e da conclusão do trabalho foi perceptível o amadurecimento acerca do objeto estudado pelos alunos. É provável que o maior envolvimento com a prática da investigação tenha acontecido durante a escrita do estudo de caso, mas a leitura crítica do patrimônio ocorreu posteriormente.

Enfim, uma máscara com o modelo do *banner*, já formatada em programa *microsoft Power Point*, foi disponibilizada no AVA aos grupos. No entanto, verificou-se dificuldade dos alunos em utilizá-la e para auxiliá-los fez-se um vídeo tutorial sobre seu preenchimento.





Com as pesquisas entregues e os produtos apresentados (*banner* ou painel) espera-se que os discentes compreendam que não é possível a docência sem o ato da pesquisa científica. A pesquisa é parte da docência, é a sua preparação, é parte do fazer-se professor cotidianamente.

Avaliação de Seminários Temáticos I e II

O questionário para avaliação dos discentes dos componentes curriculares Seminários Temáticos I e Seminários Temáticos II foi criado na plataforma *Google Forms* gratuitamente. Ele foi montado com 20 perguntas, sendo 18 questões de múltipla escolha e duas perguntas dissertativas.

O questionário avaliativo ficou disponível para resposta pelos alunos por três semanas e tivemos um total de 43 participações, sendo que tínhamos 83 matriculados no componente Seminários Temáticos I e 55 matriculados em Seminários Temáticos II, num total de 138 alunos. A pesquisa conseguiu abranger uma amostragem de 35% do público alvo total, o que permite a produção de uma interpretação que se aproxima das experiências, percepções e representações dos estudantes acerca do componente curricular que é objeto de análise deste trabalho.

O questionário elaborado recebeu o seguinte título: “Experiências e vivências no componente curricular Seminários Temáticos I e II”. O link para preenchimento das respostas foi enviado por duas formas: mensagens diretas enviadas a todos os matriculados nos componentes curriculares e, também, foi postado o convite para participação no fórum de orientação. Ao acessar o formulário o respondente encontrou o seguinte texto:

Este questionário faz parte da pesquisa acadêmica intitulada “A avaliação em salas de Seminários Temáticos: licenciatura em História, Unimes Ead”, conduzida pela Prof^a Dr^a Tathianni Cristini Silva e pelo Prof. Dr. Cesar Agenor F. da Silva. Objetivo desta pesquisa é compreender os impactos do novo componente curricular na formação de professores.





Não existe a necessidade de se identificar.

É fundamental que as respostas sejam extremamente sinceras, pois elas nos ajudarão a aperfeiçoar o componente e para manter o que funciona e mudar o que precisa ser aperfeiçoado.

Observa-se que o objetivo central da pesquisa aplicada é o processo de avaliação. As questões elaboradas e, sobretudo, a participação dos respondentes auxiliam na compreensão do processo de avaliação e autoavaliação de forma contínua e processual, pois ao mesmo tempo no qual o instrumento elaborado permite que os discentes avaliem o componente curricular, também possibilita que avaliem a participação e compreensão das propostas trabalhadas. Sendo assim, pode-se alterar o processo de ensino aprendizagem de forma contínua, compreendendo as vicissitudes e percalços a partir das experiências e vivências dos cursistas.

As resoluções do questionário nos permitem traçar um perfil médio dos discentes matriculados nos componentes curriculares em análise. Dos participantes, 77% encontra-se na faixa etária acima dos 30 anos, sendo que o grupo em maior número, com 32% do total de respondentes, possui entre 40 e 50 anos. Estudantes na faixa etária padrão do Ensino Superior, que estaria entre 17 e 23 anos, correspondem nessa pesquisa a 9,3% do total de respondentes.

Outro ponto que chama bastante atenção e que é revelador do público que lidamos refere-se às experiências progressas no grau de escolaridade dos estudantes. Pela faixa etária dos envolvidos esperava-se que uma porcentagem considerável dos envolvidos já possuísse formação superior. Essa hipótese não se provou verdadeira, pois 81,4% dos entrevistados não possui Ensino Superior. Deste percentual, 72,1% está cursando pela primeira vez um curso superior e outros 9,3% já tiveram experiência neste nível educacional, mas não chegaram a concluir.

Entre aqueles que já apresentavam formação superior (18,6%), apenas 7% deles havia se formado na modalidade a distância. Ou seja, para 93% dos discentes da amostragem, o curso de História na modalidade a distância da Unimes Virtual





representa a primeira experiência no Ensino Superior e, mais do que isso, também sinaliza que a maior parte do público envolvido está distante do processo de ensino aprendizagem, no mínimo, há mais de uma década.

A defasagem temporal na continuidade dos estudos nos permite compreender parcialmente a fragmentação no nível de compreensão da proposta da disciplina entre os envolvidos.

Dos respondentes, 43, 16 responderam que tiveram um bom nível de compreensão da proposta da disciplina, tendo encontrado dificuldades apenas no início do processo, 6 disseram que tiveram experiência ruim, 6 obtiveram uma experiência muito boa e 3 afirmaram que foi muito pois encontraram dificuldades para entender a proposta e o que era para ser realizado do início ao fim do componente curricular. No quadro 1 podemos ver a gradação do nível de compreensão da proposta da disciplina e seus respectivos respondentes e no gráfico 4 a mesma informação é representada em percentual e também permite uma comparação mais facilitada.

Foi perguntado aos discentes se eles já haviam realizado algum tipo de pesquisa em outras ocasiões e verificou-se que a maioria, 28 respondentes, viveu sua primeira experiência investigativa com o componente curricular. Esse fato relevante para os docentes responsáveis pelos componentes para que possam “afinar” o material de iniciação à pesquisa com maior atenção a iniciação à investigação científica.

Gráfico 1 - Experiência prévia com pesquisa científica



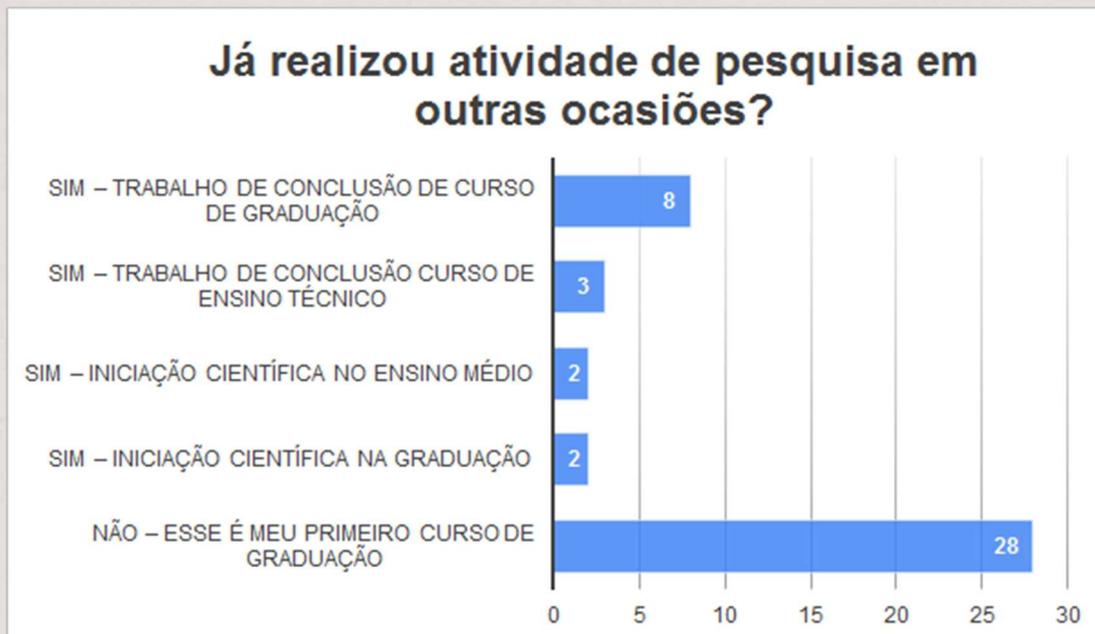


Gráfico 2 - Análise sobre a função dos componentes curriculares

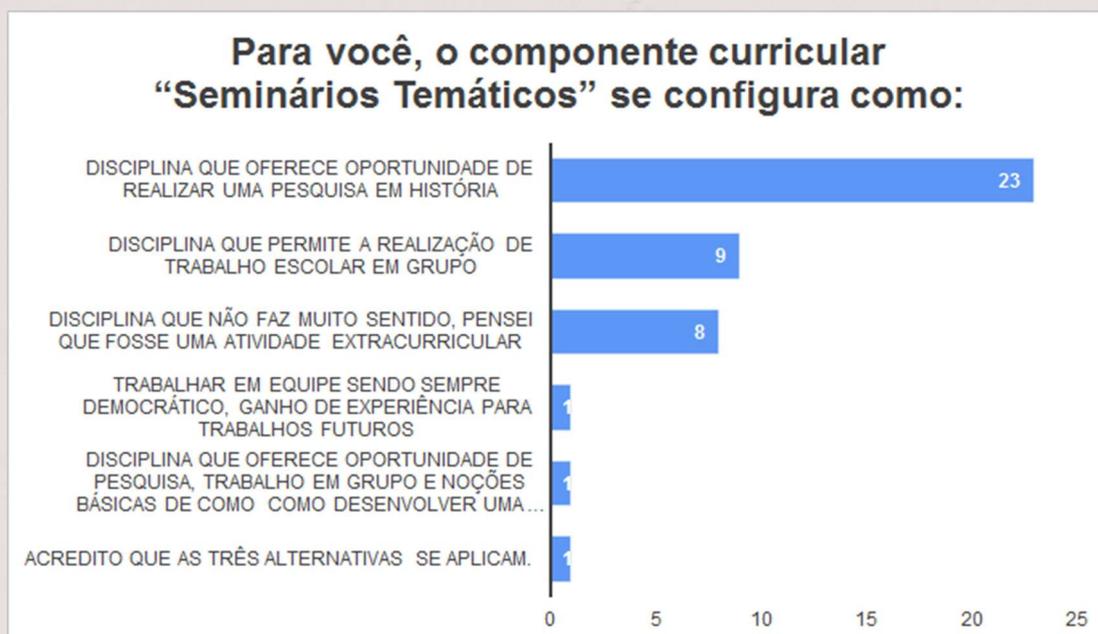
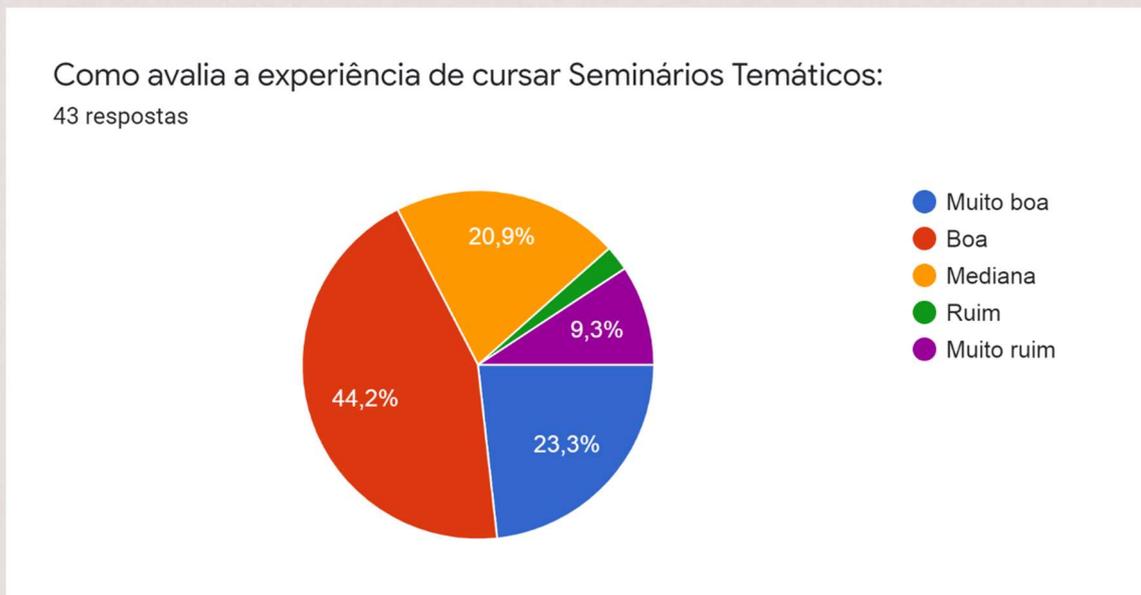




Gráfico 3 - Avaliação dos componentes curriculares



Por fim, percebeu-se que os alunos compreenderam a proposta dos componentes curriculares Seminários Temáticos I e Seminários Temáticos II como meios para formação do professor-pesquisador, sendo que somente 08 respondentes consideraram que as atividades eram extracurriculares. Assim como, nos gráficos anteriores, os respondentes consideraram a experiência de cursar os componentes bons ou muito bons.

Portanto, os discentes avaliaram a experiência de pesquisa positiva e sinalizaram questões pontuais que os professores podem adequar para melhorar o aprendizado das próximas turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre a sua prática docente e realizar uma crítica sobre esta com a ajuda dos alunos nunca é uma tarefa simples, mas é necessária e surpreendente. Neste artigo analisamos os componentes curriculares Seminários Temáticos I e



Seminários Temáticos II configurados como meios para que os discentes se percebam enquanto futuros professores-pesquisadores.

A escrita do artigo aconteceu concomitantemente ao desenvolvimento dos componentes, portanto, não tínhamos ideia sobre os resultados que conseguiríamos com nossa investigação.

Conforme o texto, pensamos o passo-a-passo dos componentes Seminários Temáticos I e Seminários Temáticos II de maneira interligada e interdependente para que os alunos desenvolvessem a noção de que uma pesquisa pode possuir diversos fins e aplicações.

Assim, por meio do questionário aplicado percebemos que os futuros professores-pesquisadores compreenderam o que é uma pesquisa e suas etapas, mas ainda possuem dúvidas quanto a algumas questões conceituais, como a ideia de linha de pesquisa. Esses dados nos possibilitam adequar os componentes curriculares para os próximos semestres e torná-los mais objetivos e de uso efetivo pelos alunos.

Desta maneira, esse artigo apresenta o resultado parcial do trabalho desenvolvido por dois docentes que acreditam que o ser professor é indissociável do ser pesquisador.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018, p. 16.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).





Mapas Conceituais na Avaliação Formativa: Possibilidades Para Aplicação na Educação

Ana Kalassa El Banat
Mauricio Nunes Lobo

RESUMO

A avaliação formativa constitui-se de levantamento de informações, num processo contínuo de análise da aprendizagem integrada à própria formação. Os dados obtidos impulsionam novas ações, redirecionando as expectativas educativas. O objetivo desse estudo é analisar a contribuição de mapas conceituais como instrumento para a avaliação formativa e identificar quais tecnologias são mais utilizadas na sua produção. Usou-se de investigação exploratória para explicitar as contribuições de mapas conceituais na avaliação que auxilia a aprendizagem significativa. Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. Como instrumento para a avaliação o mapa permite analisar a compreensão que o estudante tem dos conceitos e ideias e permite ver as proposições estabelecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas conceituais. Avaliação formativa. Aprendizagem significativa





INTRODUÇÃO

O tema relaciona-se ao uso de mapas conceituais no processo de avaliação em cursos de graduação. A construção de uma avaliação formativa com um aprendizado significativo exige a participação ativa de docentes e discentes no processo de construção de ensino-aprendizagem. Os mapas conceituais configuram uma possibilidade de organização de conhecimento que permite o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do estudante por apresentar a inter-relação entre conceitos, sua hierarquia e as ideias a eles associadas. Sua utilização no processo de avaliação pode proporcionar uma visão mais clara sobre os processos cognitivos desenvolvidos pelo estudante.

Este tema se justifica, pois, as principais diretrizes educacionais brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam a necessidade de que os processos avaliativos tenham caráter formativo, isto é, que esses processos permitam diagnosticar como ocorre o desenvolvimento do estudante em relação a um determinado tema ou competência para que o professor ajuste as propostas de ensino. A avaliação formativa proporciona um levantamento de informações, num processo contínuo de análise da aprendizagem que está integrada a própria formação e contesta a mera avaliação classificatória, propondo como centro de sua organização a capacidade de oferecer um diagnóstico da aprendizagem que, por sua vez, pode redimensionar o processo educativo.

Os resultados obtidos na avaliação são dados para organização de novas ações, permitindo ainda um diálogo maior entre professor e aluno na equalização das expectativas de aprendizagem. Entre as muitas ações que podem ser desenvolvidas nesse modelo de avaliação destacou-se a realização de mapas conceituais por sua capacidade de registro dos processos mentais, conceituais, de associação e de narrativa, materializando aspectos cognitivos que, em outras modalidades de avaliação, não ficam tão visíveis ao olhar do educador.





A questão que move esta pesquisa é indagar de que maneira a avaliação por meio de mapas conceituais pode contribuir para que a verificação do desempenho do estudante corresponda ao acompanhamento de sua real aprendizagem, permitindo que o ensino seja organizado para corresponder a necessidade de uma aprendizagem significativa.

O objetivo geral deste artigo é analisar a construção de mapas conceituais como estratégia para promover a avaliação formativa. Entre os objetivos específicos estão: compreender as competências envolvidas na organização de mapas mentais, analisar os processos de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem por meio dos mapas conceituais, identificar as tecnologias/ferramentas gráficas disponíveis para produção desses mapas e associar a avaliação por meio de mapas conceituais às necessidades de verificação de aprendizagem na educação.

1. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa é a investigação exploratória que visa explicitar as contribuições da construção de mapas conceituais para criar estratégias de avaliação que efetivamente contribuam dentro de um processo de aprendizagem significativa. Quanto aos procedimentos caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento dos recursos tecnológicos existentes para a realização de mapas conceituais em avaliação dentro da educação. O interesse por esse tema iniciou em 2017, quando os pesquisadores desenvolveram ações de aprendizagem ligadas aos mapas mentais e conceituais e, desde então, essas estratégias vem se tornando mais importantes dentro das práticas docentes realizadas pelos mesmos. Essa pesquisa iniciou com a realização de um levantamento de dados e histórico sobre mapas mentais e mapas conceituais e a diferenciação desses dois processos. Na sequência analisa-se as características particulares aos mapas conceituais e sua contribuição





para o processo de aprendizagem e, em meio a essa análise surgiu o interesse pela investigação de seu potencial dentro do processo de avaliação.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os autores escolhidos para abordar a avaliação formativa em sua dinâmica de acompanhamento e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem são: Perrenoud (1999); Hadji (2001) e Hoffman (2001). Mas nada adianta abordar avaliação como um processo se não levar em conta a aprendizagem significativa e para interpelar essa questão dialogamos com textos de Ausubel (2000); Masini & Moreira (2009) e Moreira (1999), relacionando mapas conceituais com aprendizagem significativa e avaliação, em seu uso na educação. Nesse diálogo retomamos Ausubel, Novak & Hanesian (1980); Moreira (1997) e Sousa & Boruchovitch (2010).

Para explicar sobre essa investigação inicia-se com a definição de avaliação formativa, em seguida analisam-se as características específicas dos mapas conceituais como instrumentos para avaliação, sua diferenciação dos mapas mentais e os desafios da sua utilização no processo de avaliação cuja proposta seja integrante a uma aprendizagem significativa, utilizando recursos e programas disponíveis online de forma gratuita, para fornecer caminhos para uma avaliação/aprendizagem colaborativa e mais autônoma. Há muito se discute sobre a avaliação escolar buscando aprimorar e ressignificar seu papel no processo de ensino/aprendizagem. Estudiosos e especialistas (HADJI, 2001; HOFFMAN, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENAUD, 1999, entre outros) sinalizaram em suas pesquisas a importância de compreender o ato de avaliar como parte integrante do ensino e aprendizagem do educando.

A avaliação deve apresentar tão somente a condição em que se encontra o aluno diante de determinados saberes no momento em que é desenvolvida. Mas o que deve ser importante é o que se faz com tais resultados. “Não é possível uma





decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado” (LUCKESI, 2000, p. 2)

Avaliar para classificar seja através de notas ou conceitos, apenas condiciona um “mal-estar na avaliação” (BLIKSTEIN, 2014) para docentes e discentes, pois reforça estereótipos e preconceitos do “mau aluno” e do “mau professor” daquele que não aprendeu ou deste que não ensina ou não sabe ensinar.

Tal modelo de avaliação apesar de apresentar evidentes problemas em todo seu processo e principalmente em seus resultados ainda é muito repetido em muitas salas de aula. Luckesi (2011) nos mostra que em boa medida a razão disso está no fato de que as escolas utilizam a verificação e não a efetiva avaliação da aprendizagem em seus modelos de ensino.

A avaliação formativa pode ser caracterizada como aquela “que valorize o aluno e sua aprendizagem e o torne parceiro de todo o processo que conduz à inclusão, e não à exclusão” (FREITAS In: CAMARGO, 2008, p. 22), cumprindo assim um papel em relação à aprendizagem significativa.

No curso da aprendizagem significativa, os conceitos que interagem com o novo conhecimento e servem de base para a atribuição de novos significados vão também se modificando em função dessa interação, vão adquirindo novos significados e se diferenciando progressivamente [...] Outro processo que ocorre no curso da aprendizagem significativa é o estabelecimento de relações entre ideias, conceitos, proposições já estabelecidos na estrutura cognitiva [...] Elementos existentes na estrutura cognitiva com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação são percebidos como relacionados, adquirem novos significados e levam a uma reorganização da estrutura cognitiva. (MOREIRA, 1997, p. 6).

A caracterização de um processo avaliativo como formativo se dá por sua natureza de fornecer um *feedback*, isto é, informações que possibilitam a leitura da condição em que a aprendizagem se encontra. Esse diagnóstico é usado para reconhecer o processo de ensino/aprendizagem e redefinir caminhos, processos, prioridades e contextos entre outros elementos da organização didática do ensino e pode atender tanto aos professores quanto aos alunos.





O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados. (VILLAS BOAS In: CAMARGO, 2008, p. 23).

O diferencial dessa forma de avaliação é que o foco é a aprendizagem e não uma quantificação de valores e ranqueamento dos estudantes. E o principal desafio, especialmente em relação a contribuição da avaliação formativa para o estudante, é que este pode acompanhar seu processo de aquisição de conhecimento, efetivando uma forma de auto monitoramento. O resultado é um incentivo para maior autonomia intelectual dos estudantes. (VILLAS BOAS In: CAMARGO, 2008).

Segundo Luckesi (2000) nesse contexto é indispensável repensar os instrumentos de avaliação: sua escolha, análise e utilização na aprendizagem. Os instrumentos precisam corresponder às necessidades de obtenção de informações para que se reconheça o desenvolvimento da aprendizagem do estudante e, para isso é preciso que os instrumentos de aprendizagem:

- a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...);
- b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino/aprendizagem;
- c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas. (LUCKESI, 2000).

Essa busca por instrumentos variados e adequados justifica-se então como parte importante para que a avaliação formativa seja bem-sucedida, permitindo que a





coleta de dados não seja aleatória, mas esteja diretamente relacionada aos objetivos de aprendizagem, num processo planejado conscientemente para se chegar a um diagnóstico que realmente qualifique os aspectos que estão sendo avaliados. Esses instrumentos precisam ser potencializadores da organização dos saberes envolvidos na aprendizagem e não podem ser desconectados da realidade de sala de aula dos educandos, pois a avaliação, para ser significativa, precisa ter ligações com as práticas de sala de aula que os estudantes reconhecem.

3. Discussão dos Resultados: Mapas Conceituais e seu uso na Avaliação

É nesse contexto de instrumentos de avaliação para a aprendizagem significativa que propomos a utilização dos mapas conceituais. Os mapas são ferramentas para que o estudante organize e hierarquize conhecimentos que são pertinentes ao estudo e o resultado denota a inter-relação de conceitos que passam a ser expressos graficamente.

Mas, antes de abordarmos as potencialidades do mapa conceitual como instrumentos na avaliação é necessário esclarecer sobre o que estamos tratando ao propor esses mapas:

Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos. Nós definimos conceito como uma regularidade percebida em eventos ou objetos, designada por um rótulo. Na maioria dos conceitos, o rótulo é uma palavra, embora algumas vezes usemos símbolos como + ou %, e em outras usemos mais de uma palavra. Proposições são enunciações sobre algum objeto ou evento no universo, seja ele natural ou artificial. Elas contêm dois ou mais conceitos conectados por palavras de ligação ou frases para compor uma afirmação com sentido (NOVAK, Josef; CAÑAS, Alberto, 2010, p.10)





A origem dos mapas conceituais remonta à pesquisa do norte-americano Joseph Novak que, nos anos 70, problematizava o desenvolvimento cognitivo a partir da teoria de Ausubel, investigando os caminhos para a aprendizagem significativa. Depois da coleta de dados esse pesquisador e sua equipe observaram que o desenvolvimento cognitivo pode ser sintetizado em três conceitos fundamentais:

- 1) Ausubel compreende o desenvolvimento de novos significados como uma construção sobre conceitos e proposições anteriores relevantes;
- 2) ele compreende a estrutura cognitiva como uma organização hierárquica, com conceitos mais gerais e inclusivos ocupando níveis mais altos da hierarquia e conceitos mais específicos e menos inclusivos partindo dos conceitos mais gerais;
- 3) quando a aprendizagem significativa ocorre, as ligações entre os conceitos se tornam mais explícitas, mais precisas e melhor integradas com outros conceitos e proposições (NOVAK, 2004 Apud MARRIOTT; TORRES).

O desafio seguinte foi expressar essas ideias usando de um processo que permitisse manter uma coerência com essas proposições e demonstrar graficamente essa organização hierárquica, em que os conceitos e proposições que os estudantes articulavam ficassem visíveis, os conceitos gerais ganhassem um lugar de destaque e os conceitos específicos pudessem ser representados associados a esses gerais, e que permitisse ainda a proposição de associações criativas a outros conceitos, ligando saberes anteriores, ou de outros campos, aos novos. Desse estímulo nasceu o mapa conceitual.

Essa estrutura hierárquica de conceitos e relacionamentos entre conceitos, gerando proposições, diferencia o mapa conceitual, por exemplo, dos mapas mentais, em que não há necessidade de estabelecer ligações ou relações de hierarquia entre conceitos. Nos mapas mentais não há palavras de ligação como verbos ou locuções verbais e as ideias podem ser expressas em forma de lista, por exemplo. O potencial de uso de mapas conceituais na educação pode ser resumido em quatro ações:



1. revelar o conhecimento prévio do aluno (através da técnica de tempestade de ideias [brainstorming]) para desenvolver um módulo ou tópico;
2. resumir conteúdos e fazer anotações (a partir de dados externos como um texto escrito ou exposições orais em aulas / seminários / apresentações);
3. revisar e estudar a matéria; e
4. avaliar. (MARRIOTT; TORRES).

Em cada uma dessas situações a construção do mapa conceitual “envolve o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade, uma reflexão e tomada de consciência sobre o que realmente se sabe ou se compreendeu, e a busca de uma maneira sintetizada de expressar esse conhecimento” (MARRIOTT; TORRES).

Por essa mobilização de competências e habilidades, em que o exercício de buscar por relações entre conceitos pode gerar a mudança desejada, de simples informação para o que consideramos conhecimento, o processo de organização do mapa conceitual ganha mais destaque do que o resultado que ele apresentar.

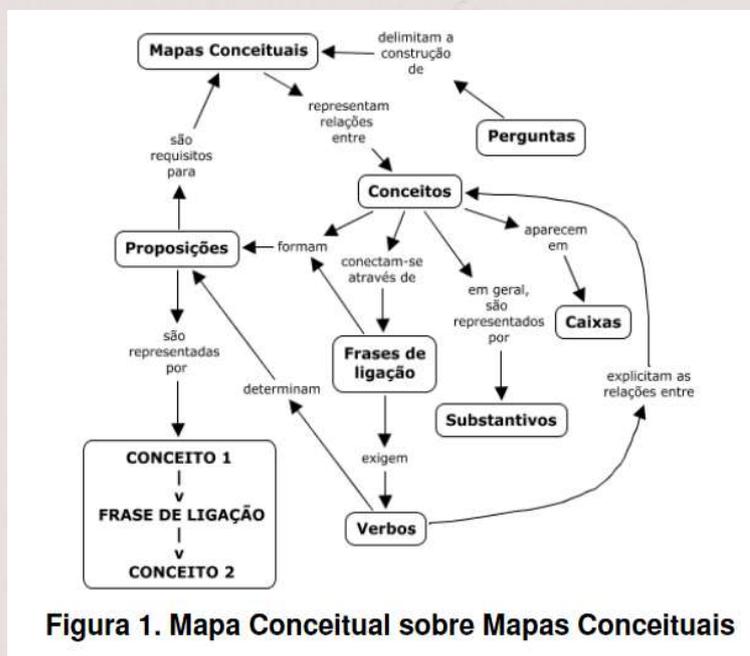


Figura 1. Mapa Conceitual sobre Mapas Conceituais

Fonte: <https://pdfs.semanticscholar.org/e248/4bfea1dd24d235cc4623e633eb122cae585f.pdf>



Especificamente em relação ao uso do mapa conceitual como instrumento de avaliação formativa a pesquisa de Joseph Novak indicou que estes “refletiam com clareza e precisão a estrutura cognitiva do aluno naquela ocasião, como se fosse uma fotografia do conhecimento da criança naquele determinado momento” (MARRIOTT; TORRES).

Seu estudo indicou também que os mapas permitem ao professor observar como a estrutura cognitiva dos estudantes se desenvolve para chegar a um conhecimento novo ou que possa ser considerado criativo. Do ponto de vista do estudante “a vantagem para o aluno é que ele captura tudo o que o professor falou e organiza da forma que foi compreendido e não do ponto de vista de decoreba, mas sim ele precisa desenvolver isso numa sequência *lógica*” (CHING *Apud* LESZCZYNSKI).

Mas, como avaliar usando o mapa conceitual? A primeira questão a ser considerada é a que aponta Alberto Cañas, pesquisador que trabalhou com Novak.

Para ele não há um mapa conceitual que seja totalmente equivocado ou que seja exatamente um modelo de resultado esperado e a avaliação deve considerar o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo de um período de aprendizado, observando cada etapa de construção de um mapa que expresse todo o percurso, por exemplo, de uma disciplina (LESZCZYNSKI).

Isso é possível porque o mapa expressa as formas de raciocinar, relacionar, associar do estudante, envolvendo ações de pensar, ponderar, procurar por informações em uma referência, analisar como um conceito se liga a outro, se por decorrência, razão de ser ou mesmo oposição. Nesse processo cognitivo suas experiências pessoais são indispensáveis para construir formas mais autônomas de inter-relacionar diferentes aspectos, contribuindo para que o aprendizado seja significativo.

Para organizar essa avaliação é preciso compreender os processos mentais envolvidos na construção de mapas e o que eles podem revelar enquanto instrumento





de avaliação, permitindo a construção de parâmetros. Há dois pontos fundamentais: o primeiro ponto a considerar é constitutivo do próprio conceito de mapa conceitual: a formulação de relações entre conceitos. Novak propõe que quanto mais ligações cruzadas e criativas, mais significativa é a aprendizagem, afastando-se da memorização e permitindo a percepção de relações com a prática. Por sua vez, a ausência ou dificuldade em estabelecer inter-relações e associações a conceitos já conhecidos ou de outras áreas demonstra a dificuldade de compreensão ou a falta de significado da aprendizagem. (MARRIOTT; TORRES).

O segundo fator importante a ser observado na avaliação é se o estudante foi capaz de identificar conceitos mais gerais ou inclusivos, desenhando graficamente um mapa com hierarquias que coloquem em evidência os conceitos gerais e se teve a compreensão das relações entre esses conceitos gerais e outros mais específicos ou de associação criativa com outras ideias ou conhecimentos prévios. A dificuldade em identificar, compreender e apresentar os conceitos gerais e a relação entre eles e outros conceitos ou ideias decorrentes denota uma compreensão superficial.

Esses aspectos podem ser observados graficamente na organização visual dos conceitos e nas proposições de palavras de ligação, que podem ser “verbos, ([exemplo:] “formam”), locuções verbais ([exemplo:] “é dificultada por”), palavras de ligação ([exemplo:] “por exemplo”) ou preposições ([exemplo:] “sobre”)” (MARRIOTT; TORRES, p. 179).

Cabe ainda considerar que se o mapa está relacionado a um tempo de estudo, dentro de uma disciplina ou curso, para que esse mapa seja um diagnóstico das relações que ele construiu, do que aprendeu, sua realização deve ser acompanhada também durante o processo de realização e não apenas o resultado final, o produto: mapa conceitual finalizado. Nesse acompanhamento o professor pode observar como o estudante está construindo suas proposições e pode ainda dialogar com o estudante, oportunizando que ele reveja as referências de estudo, identificando, compreendendo e integrando novos conteúdos ou, ainda, atribuindo novos





significados a ideias já conhecidas. É nesse processo que o conhecimento se torna significativo e que o professor analisa e procura por marcas de que o estudante está compreendendo significativamente os assuntos estudados, efetivando uma avaliação formativa consistente.

A realização de mapas conceituais não exige nenhuma tecnologia especial. Ele pode ser feito apenas com materiais de desenho e escrita, como lápis e papel, ou ainda com os papéis colantes (post-it). Mas, cada vez mais, a tecnologia tem oferecido programas que potencializam a realização desse e de outros tipos de mapas, como o CmapTools (<https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>), que é possivelmente o mais conhecido, mas há também o Canva (<https://www.canva.com/>), o Visimap (<https://www.coco.co.uk/index.html>), o Lucidchart (<https://www.lucidchart.com/>), o Mindomo (<https://www.mindomo.com/pt/>), o COGGLE que tem a vantagem de ser gratuito (<http://coggle.it/>) e o MIND NODE (www.mindnode.com) que também é gratuito, mas que tem poucas possibilidades e um layout pouco atrativo.

A dificuldade de uso dessas ferramentas está no preço, já que as que dispõem de mais recursos não são gratuitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mapas conceituais diferenciam-se de mapas mentais, e de outros mapas, pela organização de relações e hierarquização de ideias. Essa ferramenta, proposta por Joseph Novak, nos Estados Unidos, é uma estratégia de constituir conhecimento que organiza ideias, permitindo a associação entre novos conceitos e concepções já adquiridas anteriormente, promovendo uma compreensão e, especialmente, a proposição de relações entre conceitos. A frequência de sua utilização modifica as relações de estudo, facilitando sua sistematização, esclarecendo processos.

Além disso, não existe, em princípio forma fixa na sua construção, colocando o estudante numa posição de protagonismo em relação a organização do pensamento





e na proposição de associações. Esse aspecto não é casual e está diretamente relacionado com a origem dos mapas conceituais que nascem associados à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.

Os mapas conceituais podem ser utilizados como estratégia na aprendizagem desde a educação básica até o ensino superior, mas para que seja usado como instrumento de avaliação é importante que exista uma familiaridade do grupo com a produção desse tipo de representação de conceitos. Isso significa sua introdução também no processo de ensino, em atividades e mesmo no estudo.

Entre as competências desenvolvidas na realização do mapa conceitual estão a organização do pensamento e seu registro, a hierarquização de conceitos, a conexão e ressignificação de ideias, capacidade de síntese, coesão e esquematização de relações. Especificamente como instrumento de avaliação formativa ele permite o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo do estudante, gerando informações relevantes para o redimensionamento da aprendizagem, especialmente em relação à compreensão de uma ideia, se o conceito foi apreendido em profundidade, se formou novos conhecimentos e se o estudante relaciona esse conceito a concepções já conhecidas ou de outras áreas, transpondo a aprendizagem para uma prática de relações.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2000.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CAMARGO, Aparecida Clavero. **Caderno Temático**: Avaliação Formativa. SERTANÓPOLIS, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1509-6.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.





- LESZCZYNSKI, Luciene. **Mapa para o conhecimento**. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/mapa-para-o-conhecimento/>>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em 18 de nov. de 2019.
- MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; TORRES, Patrícia Lupion. **Mapas conceituais uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento**. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_09_Mapas-conceituais.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB. 1999.
- _____. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre, 1997. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>> . Acessado em: 30 out. 2019.
- MASINI, E.A.F. e MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica. 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOUSA, N. A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas Conceituais e Avaliação Formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 36, n. 3, p. 795-810, set./dez.2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29815819010.pdf>> Acesso em: 30 out. 2019.





Uma Reflexão Sobre o Uso do Fórum Como Forma de Avaliação da Construção do Conhecimento em EaD.

Fatima Fernandes Della Rocca
Neuci Bittencourt Pereira Ribeiro

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da avaliação em cursos a distância de formação de professores e, mais especificamente, uma análise da contribuição do fórum de orientação avaliativo no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa no ensino a distância. O objetivo é investigar, dentro do contexto da formação de professores no curso EaD de Licenciatura em Física, da UNIMES, se a introdução dos fóruns de orientação avaliativos vinculados a atividades disciplinares foi efetiva em sua contribuição para a aprendizagem significativa dos conteúdos e habilidades propostas. Foi observada a importância da participação dos alunos nos fóruns na construção do conhecimento.

Palavras-chave: EAD. Fórum avaliativo. Aprendizagem significativa.





INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca da contribuição de fóruns avaliativos no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa no ensino a distância. A prática pedagógica nos faz refletir sobre o real papel da avaliação. A relevância deste tema se mostra no processo de ensino e aprendizagem, no qual a avaliação é necessária e é contínua, porém, a questão que se coloca é se a avaliação realizada cumpre o seu objetivo de formação. No contexto da avaliação em cursos EaD, a questão que mobiliza esta pesquisa indaga se é possível favorecer a aprendizagem significativa do estudante através de fóruns de orientação vinculados às atividades avaliativas.

Entre as ferramentas síncronas e assíncronas de avaliação, o fórum possibilita um momento de efetiva interação entre professores e alunos. A participação dos estudantes nas discussões propostas nos fóruns avaliativos favorece a troca de informações e a construção colaborativa do conhecimento. Segundo Scherer *et al* (2004), as tecnologias digitais de comunicação e informação são “meios para viabilizar interações, que por implicarem em mudanças nas certezas dos sujeitos envolvidos no processo, dependem da atitude desses frente às propostas de ações nos ambientes virtuais de aprendizagem”.

De acordo com Libâneo (1994), a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Scherer *et al* (2004) comenta que em cursos e ações na modalidade de Educação a Distância, a possibilidade de criarmos comunidades é importante no sentido de se estabelecer uma relação de aprendizagem cooperativa entre os participantes. Uma comunidade virtual, devido à estética e recursos tecnológicos de





que dispõe, pode contribuir para a formação de um sujeito mais cooperativo, pois em um ambiente virtual de aprendizagem, dificilmente estamos ou queremos estar sozinhos. É um espaço propício para a vida em comunidade, para o processo de comunicação de muitos para muitos, sem fronteiras, sem isolamentos; um espaço democrático, onde todos podem participar igualmente dos debates, das produções, das atividades.

O tema se justifica na medida em que, ao avaliarmos o aluno em sua participação no fórum, podemos perceber o quanto colaborou na produção do conhecimento do grupo. Ao avaliarmos esse aluno participante do fórum fazemos parte de um processo que demanda tempo para leitura e análise da qualidade da sua produção textual, identificando assim, sua evolução durante a participação.

O objetivo deste artigo é investigar, dentro do contexto da formação de professores no curso EaD de Licenciatura em Física, da UNIMES, se a introdução dos fóruns de orientação avaliativos vinculados às atividades disciplinares foi efetiva em sua contribuição para a aprendizagem significativa dos conteúdos e habilidades propostas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade EaD enfrentam continuamente o desafio de reduzir a “distância” entre os estudantes e os professores e tutores. Não se trata da distância física, mas sim da distância criada pela falta de interação de qualidade entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No ensino a distância, o material didático e os recursos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) são facilitadores para a construção do conhecimento, que deve se apoiar na interação. As estratégias desenvolvidas devem favorecer a interação





dentro do AVA, permitindo que alunos e professores se tornem mais próximos. Neste contexto, entende-se que o trabalho docente exige maior qualificação. Professores e tutores em EaD devem conhecer as particularidades do ensino a distância e técnicas de mediação e interação no AVA, além de possuírem domínio do conteúdo específico e das tecnologias da informação e comunicação (TIC). São facilitadores da aprendizagem dos alunos, uma vez que os auxiliam a assimilar novas experiências e informações. A docência no EaD exige uma postura crítica e dinâmica por parte do professor, que deve motivar o estudo e proporcionar atendimento qualificado e contínuo a seus alunos.

Dentre os diversos recursos de comunicação presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, tem destaque, neste artigo, o fórum de discussão. O fórum é uma forma assíncrona de comunicação, que favorece o estudo colaborativo. No processo de interação proporcionado pelos fóruns, existe um diálogo através do ambiente virtual, no qual o aluno vai construindo o conhecimento e aprimorando sua aprendizagem, sendo mediado pelo professor ou tutor.

Essa é a função do fórum no EaD, corroborar para uma aprendizagem efetiva do estudante, favorecendo a construção do conhecimento através da interação com o professor e com os seus colegas.

Batista (2014) comenta que as perspectivas de interatividade estabelecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem e nas redes *on-line*, privilegiam a colaboração, autonomia, diálogo e participação, ressignificando assim, a avaliação.

Freitas *et al* (2019) pontua que:

Um dos grandes desafios da avaliação na EaD é o silêncio virtual, pois se o estudante não se faz efetivamente presente nas discussões, nas atividades, se ele não chega, se não interage com os pares, não dialoga com as leituras, com o professor-mediador, não se tem parâmetros para orientar a apropriação do conhecimento. Contudo, esse distanciamento do estudante não se restringe à sala de aula online. É possível, na sala de aula face a face, o estudante está presente fisicamente, mas mentalmente ausente do processo pedagógico.





A participação do aluno em um fórum, seja de orientação ou de discussão, é fundamental, para que ele possa, nessa interação, discutir suas dúvidas, colaborar para o aprendizado de seus colegas e o seu próprio, e dialogar sobre o assunto – tema do fórum.

Mangili e Fernandes (2018), nos mostram que dialogar é um exercício de reflexão entre docente e discente a respeito do conhecimento e do contato com as diferentes ideias do saber sendo assim, favorecidas novas descobertas no processo de ensino e aprendizagem.

Scherer *et al* (2014), afirma que:

O que se percebe nos fóruns, nesta busca pelo entendimento mútuo, são movimentos de cooperação interna e coletiva, com ações comunicativas que são ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicas, contribuindo para a aprendizagem de cada um dos sujeitos que habita o ambiente virtual. O desafio que desencadeia a cooperação tem origem em questões e posicionamentos dos alunos e, às vezes, do professor. Nos dois casos, entretanto, é necessário que ambos sejam habitantes, que não apenas visitem ou passem por ele.

O fórum de discussão se apresenta como um recurso eficiente para alcançar a aprendizagem colaborativa, possibilitando a avaliação contínua da aprendizagem em um ambiente onde todos postam suas opiniões e conhecimentos sobre o tema, ao mesmo tempo em que recebem devolutivas e informações, construindo o conhecimento coletivamente.

Bicalho *et al* (2012), observam que devem prevalecer no fórum, mensagens endereçadas a interlocutores concretos ou imaginados e encadeadas em um ativo fluxo de interações, e não mensagens abertas, sem a expectativa de respostas; deve-se considerar, entretanto, que nos contextos educativos formais, nem todos os interlocutores se encontram em igualdade de posição. Esse é um aspecto que pode ser considerado negativo no fórum. Aquele momento em que o aluno interage apenas





uma vez e não retorna à discussão, ou, simplesmente, não participa por achar que não colabora em nada para o seu aprendizado.

O professor ou tutor, sempre que possível, deve fazer considerações, alimentando o fórum, para que haja um debate significativo, oportunizando o conhecimento e uma interação significativa.

O Fórum como instrumento avaliativo

Mangili *et al* (2018) nos mostram que ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados, pois fazem parte de um caminhar constante. O fórum, no ensino a distância, colabora para este processo na medida em que é utilizado como recurso de aprendizagem para o aluno e como ferramenta de interação para o professor, uma vez que permite uma aproximação do aluno.

É desafiador, tanto para o aluno quanto para o professor, pois cada sujeito neste processo compreende um determinado tema de forma pessoal, sendo assim, o fórum se torna imprescindível para que as diferentes percepções acerca do tema em discussão possam ser explicitadas e possíveis erros conceituais possam ser eliminados.

Como recurso avaliativo, o fórum temático oferece a oportunidade para o pensar, o refletir, o espaço para que o aluno seja desafiado a pesquisar e a expor o seu conhecimento, e, desta forma, estimula o processo colaborativo de ensino e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Para o professor, a perspectiva de utilizar o fórum como instrumento avaliativo, exige que acompanhe todas as postagens e discussões iniciadas pelos alunos, interagindo e direcionando o debate, assumindo assim uma posição mediadora - colaborativa.

Portanto, Scherer *et al* (2014) afirmam que o que se percebe nos fóruns, nesta busca pelo entendimento mútuo, "...são movimentos de cooperação interna e coletiva,





com ações comunicativas que são, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagônicas, contribuindo para a aprendizagem de cada um dos sujeitos que habita o ambiente virtual”. O desafio que desencadeia a cooperação tem origem em questões e posicionamentos dos alunos e, às vezes, do professor.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa adotada envolve a pesquisa bibliográfica e documental, baseada em artigos científicos, dissertações e teses disponíveis sobre a área em estudo. A fim de investigar a efetividade dos fóruns de orientação avaliativos para a aprendizagem, a pesquisa realiza uma análise da participação dos estudantes nos fóruns de orientação da ATD1, em salas do curso de Licenciatura em Física, e busca relacionar com dados referentes a resultados da atividade, tais como a entrega em 1ª tentativa e a qualidade da entrega.

A pesquisa apresentada neste artigo se iniciou com a percepção de que a participação dos estudantes nos fóruns de orientação aumentou significativamente após a instituição de nota. E este aumento se deu tanto em quantidade de participações quanto em qualidade das discussões entre os estudantes no fórum.

O levantamento destes dados em várias salas do curso de Física motivou a pesquisa bibliográfica e o aprofundamento sobre a questão da avaliação no ensino a distância, em particular, os recursos que o ambiente virtual oferece para se realizar uma avaliação formativa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos cursos de licenciatura da UNIMES virtual, o fórum está presente no momento da orientação, que antecede a atividade avaliativa ATD (Atividade Disciplinar Avaliativa), e como espaço de discussão, após o seu encerramento. Até o





segundo semestre de 2018, a participação nos fóruns era voluntária e não avaliativa. Observava-se baixa taxa de participação por parte dos estudantes, o que enfraquecia o papel do fórum como espaço de comunicação e construção do conhecimento. A partir do primeiro semestre de 2019, o Fórum de Orientação das atividades disciplinares – ATD1 e ATD2 – passou a ser obrigatório e a compor a nota atribuída aos alunos.

Nos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Física, o professor gestor de cada sala virtual propõe um tema específico de discussão, para que os alunos possam participar, interagir, pesquisar e refletir. Existe um *link* específico em cada sala virtual, onde o professor abre o fórum com um tema relativo ao conteúdo. Esse tema pode ser uma pesquisa sobre algum assunto interessante, uma questão desafiadora ou a proposta de uma prática. Como exemplo, o tema a ser debatido pode envolver o uso de um simulador de experimentos de Física. Neste caso, o professor orienta os estudantes a manipularem variáveis e propõe desafios para a exploração dos recursos do simulador. Em outras propostas de discussão, o professor pode sugerir que os estudantes realizem um experimento real e relatem suas impressões e resultados no fórum. A troca de experiências entre os estudantes, com a mediação do professor, oportuniza o desenvolvimento de todos de forma colaborativa.

Analisando a participação dos estudantes em diferentes salas do curso, naquelas que requerem atividades práticas, experimentais ou o uso de simuladores, observamos uma participação maior dos alunos, reforçando que o caráter desafiador e dinâmico dos temas propostos favorece a discussão e a interação.

Assim, as propostas devem ser instigantes, atuais, que façam sentido no dia a dia do aluno.

Independente do tema proposto, o fórum de orientação é uma preparação para a atividade disciplinar avaliativa (ATD1 ou ATD2). É nesse fórum que durante a participação dos alunos, serão discutidos vários pontos relativos à atividade





disciplinar, oportunizando assim a participação dos alunos e convidando os alunos a pesquisarem e a interagirem.

Para analisar a participação dos estudantes e o caráter avaliativo do Fórum de Orientação no curso EaD de Licenciatura em Física da UNIMES, escolhemos um componente curricular de primeiro semestre, Introdução à Física, e a atividade ATD1. A escolha desta atividade se deu em função de seu caráter específico relativo à uma disciplina introdutória do curso, diferentemente da ATD2, que é uma atividade interdisciplinar e envolve conteúdos de todos os componentes de um semestre.

A disciplina de Introdução à Física faz parte do conjunto de disciplinas do 1º semestre do curso de Licenciatura em Física da UNIMES, e requer dos alunos, o conhecimento matemático que fundamenta a aprendizagem da Mecânica. Sendo assim, o fórum dessa disciplina é muito ativo, os alunos participam continuamente com muitas dúvidas.

Através dos recursos de “Relatórios” do ambiente virtual e da análise direta das contribuições dos estudantes na discussão proposta no fórum, foram levantados dados quantitativos e qualitativos referentes à sua participação. Em seguida, foi realizada a investigação quantitativa dos resultados (nota) obtidos pelos estudantes na ATD1. A análise dos dados foi direcionada no sentido da busca de uma relação entre a qualidade da interação no fórum de orientação e o resultado de aprendizagem dos estudantes.

A fim de avaliar a efetividade do fórum de orientação da ATD1 e o perfil de participação dos estudantes quanto ao seu caráter obrigatório, foram escolhidos três períodos letivos do mesmo componente curricular, 2º semestre de 2018, quando o fórum não era obrigatório e não participava da avaliação da atividade, e os dois semestres de 2019, quando o fórum passa a ser avaliativo e obrigatório.

Os resultados, resumidos na Tabela 1, demonstram que a participação dos estudantes no fórum está diretamente vinculada a seu caráter avaliativo.





Tabela 1. Resumo da participação no Fórum de Orientação da ATD1 na disciplina de Introdução à Física, nos semestres letivos de 2018.2; 2019.1 e 2019.2.

| Período letivo analisado | Número de estudantes na sala | Participantes no Fórum (Estudantes) | Nível de interação com os colegas | Número de tentativas na ATD1* | Características da proposta do fórum de orientação |
|--------------------------|------------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------------|--|
| 2018.2 | 168 | 2 | Nenhum | 144 | Orientação sobre a temática da atividade com incentivo à discussão para conhecer o tema, mas sem proposta de práticas. |
| 2019.1 | 228 | Estudantes em um único grupo - 313 comentários. Total de 1515 visualizações por 166 usuários. | Alta | 229 | Proposta de atividade prática a ser realizada e compartilhada. Estimulou os alunos a participarem. |
| 2019.2 | 137 | Estudantes separados em 3 grupos: Modular 1 – 22 comentários. Modular 2 – 101 comentários. Regular – 10 comentários. Total de 1093 visualizações por 103 usuários | Alta | 114 | Proposta de atividade prática a ser realizada e compartilhada pelos estudantes. Estimulou os alunos a participarem. |

* Cada aluno teve direito a 2 tentativas da atividade.

Fonte: Autoria própria.

Na tabela 2 e Figura 1 são apresentados dados comparativos dos resultados dos estudantes na atividade disciplinar 1 (ATD1), realizada nos anos de 2018.2, 2019.1 e 2019.2. Os resultados estão apresentados em percentual de alunos que obtiveram nota de ATD1 em cada intervalo definido na primeira coluna.



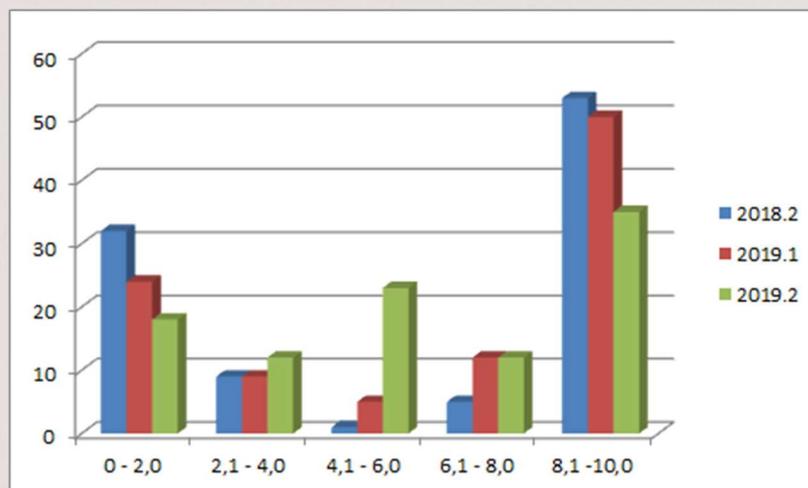


Tabela 2. Distribuição de notas dos estudantes na ATD1 nos semestres letivos de 2018.2; 2019.1 e 2019.2.

| Notas | 2018.2 | 2019.1 | 2019.2 |
|-----------|--------|--------|--------|
| 0,0 - 2,0 | 32% | 24% | 18% |
| 2,1 - 4,0 | 9% | 9% | 12% |
| 4,1 - 6,0 | 1% | 5% | 23% |
| 6,1 - 8,0 | 5% | 12% | 12% |
| 8,1 -10,0 | 53% | 50% | 35% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

Fonte: Autoria própria.

Figura 1. Gráfico de colunas que apresenta a distribuição de notas, dos estudantes na ATD1 nos semestres letivos de 2018.2; 2019.1 e 2019.2.



Fonte: Autoria própria.



A Tabela 1 nos mostra que em 2018.2 (ano de 2018, 2º semestre), tivemos baixíssima participação no fórum. Este resultado pode ser explicado pelo fórum ainda não ser avaliativo e os alunos não demonstrarem interesse em participar, mesmo com mensagens de motivação enviadas pelo professor pelo AVA. Para o professor, a participação dos alunos é importante, pois o fórum de orientação se constitui como um momento de elucidação de dúvidas e interação entre os alunos. A participação na atividade avaliativa foi significativa.

A partir do primeiro semestre de 2019, o fórum passa a ser avaliativo, e a participação dos estudantes melhorou em quantidade e qualidade, observando-se a prática da pesquisa para uma contribuição significativa para a discussão. Outro aspecto importante refere-se ao aumento progressivo na quantidade percentual e estudantes com notas acima de 4,0. Em 2018.2, tivemos 59% dos estudantes com notas acima de 4,0; em 2019.1, o percentual subiu para 67%, e em 2019.2, aumentou para 70% dos estudantes. É possível observar também, que o percentual de alunos com notas abaixo de 2,0 diminuiu com o aumento da participação efetiva dos estudantes no fórum de orientação.

Ao avaliar a participação do aluno, o professor considera a sua interação com os colegas e com o professor, a qualidade e a relevância da sua colaboração para a discussão, em termos da sua contribuição para a conclusão acerca do assunto abordado. O aluno pode se manifestar quantas vezes ele quiser no fórum de orientação. Não existe um limite para a participação, e a colaboração do aluno sempre "alimenta" a discussão no fórum. O professor pode pontuar as participações dos alunos, interagir com os mesmos, inferir comentários, instigar o debate, o que é bastante produtivo para a construção do conhecimento.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da atividade disciplinar (ATD), o professor corrige e oferece ao estudante uma devolutiva, apontando os erros e o que pode ser melhorado. Este momento marca o final do processo da atividade avaliativa, porém, é possível observar que a construção do conhecimento se faz presente em momentos anteriores de interação. O fórum de orientação tem se mostrado um espaço efetivo de debate e construção coletiva do conhecimento, no qual os estudantes trocam ideias e esclarecem dúvidas, enquanto pesquisam e oferecem a seus colegas novos conhecimentos acerca do tema proposto. A qualidade das atividades entregues também tem melhorado, como consequência da ampliação da pesquisa e da reflexão anterior à sua realização.

Mas, quais as vantagens do fórum de orientação fazer parte da composição da nota do aluno? A reflexão e análise dos resultados de participação e entrega da atividade demonstram que a pressão da avaliação leva o estudante ao fórum, porém, é a qualidade da interação que o mantém participando. Realmente o fórum tem se mostrado um momento de construção de conhecimento, de aprendizagem, pois, alia a pesquisa à prática, levando o aluno a ser o construtor da sua aprendizagem.

A pesquisa realizada indica a efetividade do fórum de discussão como um forte recurso para estimular a participação e a interação dos estudantes em cursos a distância. Surgem diversos aspectos a serem analisados em trabalhos futuros, tais como o papel do fórum de discussão para a melhoria da habilidade do estudante em contextualizar suas ideias, como ampliar a autonomia dos estudantes na construção de conhecimentos significativos e como aprimorar as propostas e intervenções do professor para que as discussões sejam cada vez mais motivadoras e efetivas.





REFERÊNCIAS

- BATISTA, Í. M.N. As Perspectivas da Avaliação Mediadora na Educação on Line. **Revista Ouricuri**, Bahia, v.4, n2, p.081-086, ago.2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri/article/view/6415> acesso em 07 nov.2019.
- BICALHO, R.N.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.41, p.469-83, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n41/aop2712.pdf> . Acesso em 08 nov.2019.
- FREITAS Maria A.S.; Santos, Vera L.P.dos; Mercado, Luís P.L.Mercado. Avaliação para a aprendizagem em contextos híbridos de formação continuada: o potencial dos feedbacks na configuração de saberes didático-pedagógicos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 10, p 17695-17714 oct. 2019, Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3597/3399>, acesso em 08 nov.2019
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Ed Cortez, 1994.
- MANGILI, A.P.C.; FERNANDES, E. A Prática Avaliativa na Formação do Sujeito no EAD nas Universidades, **Revista de Pós Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v.1, n.5, p.139-145. out/dez 2018. Disponível em: <https://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/803> , acesso em 07 nov.2019.
- SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição especial n.4, p.53-77, 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00053.pdf> , acesso em 07 nov.2019.





Ensino de História e Novas Tecnologias: a educação *on-line* e as possibilidades da história para a vida prática

Marcos Rafael da Silva

RESUMO

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma reflexão inicial sobre as múltiplas e promissoras relações entre o Ensino de História e as Novas Tecnologias. O artigo parte do pressuposto que vivemos na Era Digital e, portanto, os professores e as professoras de História comprometidos com uma educação libertadora não podem ficar indiferentes a este cenário desafiador e, ao mesmo tempo, fascinante. Trata ainda da avaliação em educação *on-line*, no sentido de pensar as possibilidades da tecnologia para a efetivação de uma “avaliação mediadora”.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação *on-line*. Novas tecnologias





1. ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ON-LINE

A área de Ensino de História, na atualidade, encontra-se em momento de franca expansão como objeto de pesquisa e de reflexão entre historiadores e historiadoras. Historicamente relegada a um lugar de menor importância acadêmica, o Ensino de História logrou obter reconhecimento e, ao professor da educação básica, o papel de produtor de conhecimento junto aos seus aprendizes. (Cf. BITTENCOURT, 2018; FERREIRA, OLIVEIRA, 2019).

Nesta nova postura, o professor não é mero simplificador de pesquisas, teorias e interpretações produzidas no âmbito da universidade, ele é também produtor de um conhecimento histórico significativo para seu público. Ao ler, tomar contato, acompanhar a pesquisa acadêmica, o professor e a professora mediam esse conhecimento. Esta modalidade do fazer histórico ficou conhecido como História Ensinada, com status epistemológico próprio.

Durante muito tempo a especificidade da história que ensinamos e aprendemos na escola ou mesmo suas relações de aproximação e distanciamento com a história, como conhecimento acadêmico (ou “ciência de referência”, como preferem alguns), não fizeram parte das preocupações de professores e pesquisadores da área. Pode-se dizer que, até pelo menos a década de 1960, dominava a ideia de que os historiadores produziam conhecimento por meio de pesquisas e que, didatizado, esse conhecimento seria transmitido, formalmente, nas escolas. (2019, p. 50).

Deste modo, não apenas o aluno era elemento passivo nessa relação, também o professor na medida em que sua função seria transmitir passivamente conhecimento produzidos em outros locais ou instituições. Embora essa ideia ainda seja recorrente entre historiadores e professores acadêmicos, cada vez mais observamos a emergência de um novo modo entender e reconhecer do trabalho, árduo deve-se dizer, que professores e professoras nas salas de aula no momento





em que produzem, junto com seus alunos, novos conhecimentos históricos numa relação dialética com o conhecimento produzido na universidade.

A área de Ensino de História tem recebido investimentos teóricos e metodológicos que estão abrindo possibilidades promissoras, inclusive no sentido de enunciar e esclarecer a importância da História e do seu estudo para as sociedades contemporâneas. Qual professor nunca se deparou com a pergunta, aparentemente ingênua, “por que estudar/aprender história”?¹⁷

Afinal, por que estudar história? Entendemos que a história, como disciplina científica, oferece uma ideia importante para a vida social, qual seja, a de que todos os pontos de vista sobre um determinado assunto são relativos a determinadas origens, sujeitos, tempos. Todas as afirmações que são produzidas, como em um discurso, uma sentença judicial, uma nota oficial, uma postagem em rede social, uma carta, um e-mail, têm um autor (individual ou coletivo) e podem ser compreendidas com maior clareza estudando esse autor, seu lugar na sociedade e na história, seus projetos e interesses, sua formação e seu universo cultural no tempo em que existiu. (Cf. CERRI 2011, p. 65).

O acesso ao computador *on-line*, aos telefones móveis com acesso à Internet abriu um horizonte de possibilidades que afetou e continua afetando a todos, inclusive no ambiente escolar. De fato, o público escolar nascido no começo do século XXI já está inserido, considerando obviamente as imensas diferenças regionais e de acesso à tecnologia no Brasil, nesse novo contexto tecnológico, a ponto de Marc Prensky (2012) chamá-los, a esses alunos e alunas, de “nativos digitais”.

¹⁷ Sugerimos a leitura do excelente artigo do historiador britânico Peter Lee para responder essa questão (Lee, 2011).





Os alunos de hoje – desde o maternal até a faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os demais brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2014, p. 45, tradução nossa).

Vale lembrar, no entanto, que dado o momento de transformações que estamos todos vivendo ainda não se tem as respostas a todas as perguntas. De pronto podemos afirmar que mudanças profundas de posturas serão cada vez mais demandadas pela sociedade, de forma geral.

Isso, se por um lado, indica que não existe receita pronta, o que é positivo, pois deixa espaço para o debate democrático e aberto a diferentes perspectivas e apontamentos de práticas, por outro, também expõe uma falta de sistematização dos saberes, na verdade, uma sensível falta de registro de experiências e estudos empíricos na área de história digital, de educação *on-line* no Ensino de História. (Cf. LUCCHESI; MAYNARD, 2019, p. 181).

Com relação ao letramento histórico e digital, segundo Anita Lucchesi e Dilton Maynard (2019, p. 181), é preciso que o professor/pesquisador adote postura mais aberta, lúdica e especulativa em relação à tecnologia, isso podendo resultar em ganhos efetivos de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem hoje em dia.

A experimentação criativa [...] dialoga com a noção de historiografia escolar digital [...] que sugere a apropriação desse espaço de incertezas criado pelas transformações tecnológicas de forma criativa, considerando que já não é mais possível ignorar o arsenal de inovações e o poder que ele exerce sobre o público escolar. Aqui não se esconde nenhuma ideia de competição entre o “novo” e o “velho”, ou a caricata batalha da lousa





e giz contra videogames, aplicativos de telefone celular e toda a gama de atrações que a internet oferece. (LUCCHESI; MAYNARD, 2019, p. 182)

A “experimentação criativa” surge da ausência de trabalhos, reflexões e pesquisas empíricas sobre o fazer e ensinar história nesta nova era digital.

Além disso, o uso das tecnologias digitais em sala de aula não pode ser um fim em si mesmo. Uma aula pode ser dada do modo mais tradicional utilizando ferramentas ou recursos tecnológicos, tudo depende da maneira como o professor utiliza esses mesmos instrumentos.

1.1 A avaliação na educação *on-line*

A avaliação na *sala de aula interativa*, de acordo com Marco Silva, convida educadores e educadoras a investir em aprendizagem e avaliação interativa. O termo interatividade até então esteve mais relacionado com o universo das mídias, dos sistemas bancários *on-line*, das estratégias de propaganda e *marketing*, dos jogos. É preciso, no contexto da Era Digital, trazer o “interativo” para a dinâmica do ensino-aprendizagem aproveitando assim esse universo de possibilidades próprio do nosso tempo.

A sala de aula como ambiente digital *on-line* tem, portanto, uma especificidade muito própria, em nada semelhante à sala de aula baseada na pedagogia da transmissão. Nesse contexto, felizmente, podemos dizer que as disposições informacionais e comunicacionais do computador *on-line* estão em sintonia com os indicadores de qualidade em educação e com os fundamentos da ‘avaliação mediadora’. Liberdade de autoria, multiplicidade de acessos e de conexões, diálogo, troca de informações e de opiniões, participação, intervenção e autoria colaborativa são princípios essenciais em educação cidadã. (SILVA, 2014, p. 27).

A primeira preocupação no momento de avaliar o percurso de um aprendiz no ambiente digital *on-line* é justamente não confundir sala de aula presencial com sala





de aula virtual. A educação *on-line* não pode ser vista como transposição dos modelos e estratégias da educação presencial, é necessário, portanto, repensar práticas e posturas, há muito arraigadas na cultura docente, e experimentar novas possibilidades educativas.

Além disso, partindo da reflexão proposta por Jussara Hoffmann por meio da “avaliação mediadora”, contribui para dissociar educação e avaliação, evitando tomar a avaliação como momento final do processo de aprendizagem, cujo resultado seria contemplar o aprendiz com uma nota classificatória. A educação *on-line*, com seus diferentes recursos, oferece oportunidade para uma eficiente “avaliação mediadora”. (SILVA, 2014, p. 27).

O professor Marco Silva sugere, a título de exemplo, diferentes caminhos para uma efetiva aprendizagem e avaliação interativas:

intertextualidade, conexões com outros *sites* e 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, integração de várias linguagens (sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas); hipermídia, integração de vários suportes midiáticos abertos a novos *links* e agregações. (SILVA, 2014, p. 33).

No que se refere ao Ensino de História, a multivocalidade e a multiplicidade de pontos de vista que o ambiente virtual de aprendizagem oferece ao docente devem ser explorados de forma a evitar uma visão unilateral do passado e das experiências de homens e mulheres no tempo.

O Ensino de História ganha em profundidade e utilidade prática se conseguir oferecer aos seus aprendizes condições necessárias para sua boa orientação no tempo, com vistas a melhor interpretar o mundo que os cerca. As redes sociais, como fenômeno da contemporaneidade, têm vinculado diferentes versões do passado, algumas inclusive com fins político-partidários, o que impõe ao professor uma atuação





no sentido de munir seus alunos de uma experiência de leitura, interpretação e crítica que garanta a sua autonomia diante de tantos e tão contrastantes usos da história.

Sobre orientação no tempo, vale a pena citar uma passagem de Luis Fernando Cerri que, apesar de longa, oferece um quadro bastante claro do que estamos falando:

Orientar-se no tempo é similar a orientar-se no espaço, ao menos nas estruturas. O primeiro passo é “o ponto onde estou”: no tempo, esse ponto se compõe na definição da própria identidade, ou da identidade grupal (em culturas refratárias ao individualismo). As minhas coordenadas são a percepção e a definição do meu presente, cruzadas com as minhas origens pessoais, minha família e minha comunidade. Mas um ponto não basta; é preciso uma reta que, como se sabe, é constituída de um alinhamento de infinitos pontos, embora possa ser definida por apenas dois deles. Passado e presente assumidos por alguém dão os dois pontos mínimos para que identifiquemos uma reta. Mas uma reta, embora já estabeleça uma direção, não tem ainda um sentido; esse sentido não é passado do passado para o presente (afinal, muitas vezes o passado se faz presente), mas o plano individual e coletivo, pelo qual nos projetamos para além da nossa condição de hoje. O saber sobre o tempo permite a navegação segundo um “mapa” de significados que a reflexão sobre o tempo ajudou a dar aos elementos que fazem parte do nosso “entorno cronológico”. (CERRI, 2011, p. 64-65)

Começamos pela imagem muito clara que o autor oferece da orientação e que permite compreender melhor a noção de “consciência histórica” em Jörn Rüsen. Este historiador e teórico alemão tem se dedicado ao estudo de temas ligados à Teoria da história, historiografia e de Didática da História.

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado [sic] e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar





consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. (RUSEN, 2006, p. 16).

No que diz respeito à prática docente, uma atitude preocupada com a orientação no tempo permite uma relação mais orgânica com a realidade social que envolve nossos alunos. Ainda evita uma abordagem da história excessivamente focada na identidade como um fim em si mesmo, pois a identidade de um indivíduo está em constante associação com a de outros, ou seja, me torno o que sou na relação com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, como vimos, a área de Ensino de História encontra-se em evidente expansão, seja no que se refere ao número de pesquisas na área, ao aumento de pesquisadores engajados nos seus temas problemas, seja no reconhecimento do impacto da área para uma maior visibilidade social da História.

A Educação *on-line*, sintonizada com as demandas das novas gerações, permite atender com qualidade as expectativas de um ensino que promova a liberdade e o pensamento crítico. Em relação a avaliação, o professor possui em suas mãos um arsenal de instrumentos avaliativos que permitem acompanhar o desempenho de seus alunos e alunas e intervir e mediar o processo de aprendizagem, na melhor acepção da “avaliação mediadora”.

Enquanto que o docente que se compromete com uma educação cidadã precisa, urgentemente, auxiliar seus alunos e alunas na leitura e interpretação crítica do mundo, das notícias vinculadas em jornais e revistas, dos textos que recebem via redes sociais, “*memes*” que por vezes veiculam mensagem machistas ou racistas. Enfim, é preciso atuar no sentido da educação para a vida democrática.





REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

LEE, Peter. Por que aprender história? **Educar em revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out-dez. 2011. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. In.: BLAIR, Kristine L. [et.al] (ed.). **CrossCurrents: cultures, communities, technologies**. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SILVA, Cristina Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *on-line*. In.: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação on-line: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiência**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2014.





Criatividade e Avaliação - Uma Conversa Entre Ostrower e Flusser.

Katia Miyashira

Vanice Ribeiro da Silva

RESUMO

O artigo procura pensar sobre a relação entre criatividade e processos de avaliação, utilizando para tanto a filosofia de Vilém Flusser (1920-1991) e os estudos de Fayga Ostrower (1920-2001). O primeiro, considerado um filósofo da linguagem, escreveu acerca das condições de liberdade frente a uma sociedade programada por aparelhos; já a segunda, artista e educadora, tratou acerca dos processos criativos e das artes gráficas. Tomamos como ponto de partida a seguinte pergunta: como a criatividade pode contribuir para os procedimentos avaliativos? Pensando a avaliação como um dispositivo, tal questão nos leva a refletir acerca da possibilidade de o professor e o estudante trabalharem com o programa sem, no entanto, anularem-se frente à máquina. Para demonstrar que é possível aliar liberdade de criação aos processos de avaliação nas dinâmicas de ensino e aprendizagem em diversos contextos e áreas tomamos como referência uma atividade aplicada no ensino de Artes Visuais no curso da Unimes Virtual.

Palavras-chave: Processos de avaliação. Artes Visuais. Filosofia. Criação.





1. Introdução

Trabalharemos o tema da criatividade em relação aos processos de avaliação por meio da filosofia de Vilém Flusser (1920-1991) e dos estudos de Fayga Ostrower (1920-2001). Procuramos refletir sobre as atividades avaliativas na educação a distância pensando na criatividade como uma ação de liberdade dentro do aparelho virtual, programado. Para tanto, tomaremos como ponto de partida de nossa investigação a questão: como a criatividade contribui para os processos avaliativos?

A intenção é pensar sobre a ação mútua entre professores e estudantes no ambiente virtual. Pensar as ações na virtualidade limitada, porém inesgotável, do aparelho virtual, expondo a capacidade de criação de professores e estudantes nesse ambiente pedagógico. Para tal estudo tomamos como referência os procedimentos avaliativos.

Assim, selecionamos como estudo de caso a Atividade Disciplinar 2 (ATD2), elaborada pela docente Sônia Carbonell, aplicada no mês de outubro de 2019, para a turma do 6º semestre na sala interdisciplinar do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UNIMES Virtual.

As referências conceituais para desenvolvimento do artigo estão nos ensaios da Filosofia da caixa preta (2002) de Flusser, e são principalmente os conceitos de aparelho, programa e liberdade, que possibilitam analisar o ambiente virtual e os procedimentos de avaliação. Em Ostrower (2008), trabalhamos a criatividade e os processos de criação.

2. O Diálogo entre Criatividade e Avaliação

Aproximaremos a concepção de Ostrower (2008) sobre o humano criativo com a condição de liberdade pensada por Flusser (2002), condições essas simbolizadas nas ações do professor e do estudante.





Ostrower (2008) afirma que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim, porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2008, p.10). Diz ainda que

As formas de percepção não são gratuitas nem os relacionamentos se estabelecem ao acaso. Ainda que talvez a lógica de seu desdobramento nos escape, sentimos perfeitamente que há um nexos. Nesse sentido, trata-se, pois, de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais (OSTROWER, 2008, p. 10).

E “o criar só pode ser no sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (OSTROWER, 2008, p. 05). Assim, ação criadora e condição humana são inseparáveis.

Já Flusser (2002), ao pensar liberdade, trata da ação onde existem possibilidades limitadas de escolha. Para Flusser (2002), culturalmente nossos modelos de pensamento são referentes aos instrumentos. Assim, por exemplo, no século XVIII, o humano tomou a máquina como modelo de mundo e do próprio corpo, trata-se do mecanicismo. Na contemporaneidade, a fotografia transformou-se em modelo. Nossa sociedade possui como modelo a “caixa preta”, que simboliza a realidade como um espaço limitado, onde existem possibilidades automaticamente programadas. Portanto, para Flusser (2002, p. 73) “estamos pensando do modo pelo qual ‘pensam’ computadores” e uma ação livre seria uma ação que expusesse o programa do aparelho do programa, interferindo em sua automaticidade. Assim o humano se torna criativo.

Pensando em sistemas de avaliação em educação, podemos considerar que para atingirmos excelência na qualidade de conhecimento desenvolvido pelos estudantes, devemos estruturar atividades que evoquem esse potencial criativo deles. E é nesse sentido que promovemos um diálogo entre Ostrower e Flusser.





Compreendendo a avaliação como um dispositivo definido pelo aparelho da educação, podemos jogar com as possibilidades embutidas nesse programa. Dessa forma, trata-se de uma práxis em que o ser humano age de forma criativa, encontrando resultados não previstos.

2.1. Espaços Criativos

Aqui tomaremos como exemplo a Atividade Disciplinar 2 (ATD2), elaborada pela docente Sônia Carbonell, aplicada no mês de outubro de 2019 para a turma do 6º semestre na sala interdisciplinar do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIMES Virtual. A atividade apresentava duas etapas: a primeira, de criação pedagógica, na qual, partindo da obra, “Retratos”, de 1976, Figura 1, da fotógrafa contemporânea, Cláudia Andujar, os estudantes deveriam criar roteiros de leitura de imagens para as futuras

turmas de aprendizes deles; já a segunda, propunha uma criação artística em que os estudantes exercitariam a fotografia, a partir da releitura da mesma imagem de referência utilizada para elaboração da primeira etapa.



CLAUDIA ANDUJAR, *RETRATOS*, 1976¹⁸

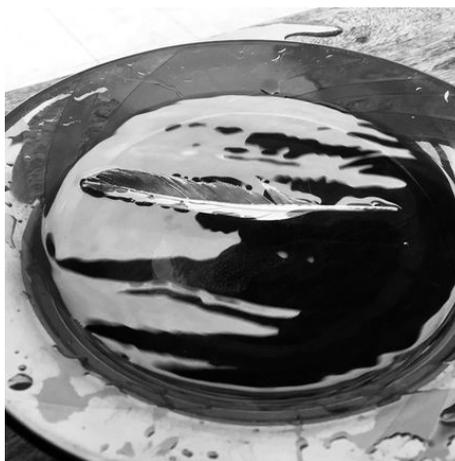
¹⁸ Disponível em: <<https://exit-express.com/claudia-andujar-y-los-indios-yanomami/claudia-andujar-retratos-1976>>. Acesso em: 12 nov. 2019.



Os resultados surpreenderam os professores. Abaixo, selecionamos alguns deles:

- Estudante 1:

Título: "Prato com Pena"



(Figura 2. Unimes Virtual, 2019)

- Estudante 2:

Título: "Águas tranquilas 2019"



(Figura 3. Unimes Virtual, 2019)

- Estudante 3:



Título: "Nós somos a resistência"



(Figura 4. Unimes Virtual, 2019)

- Estudante 4:

Título: "Diferenças"



(Figura 5. Unimes Virtual, 2019)



Para este artigo, detivemo-nos à análise das respostas enviadas para a segunda parte da proposta da atividade (ATD2) citada acima, portanto, à criação artística. Verificamos que cada estudante percebeu a obra de Cláudia Andujar de modo distinto. Entretanto, levamos em conta certos itens conceituais em comum: fotografias em preto e branco, exploração de contraste, textura, temas, etc. Nesse sentido, revelou-se que os estudantes compreenderam e exploraram os elementos formais da linguagem visual para o exercício proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos perguntar: como aliar criatividade à avaliação? Primeiro é importante que o professor tenha os critérios de análise que preservam adequadamente o senso criativo do estudante sem abrir mão do rigor conceitual que determina a objetividade da resposta apresentada. Segundo, para estimular a criatividade do estudante, é importante possibilitar uma pluralidade de pontos de vista possíveis como resposta válida. Para se obter êxito nesse tipo de análise, criação e avaliação devem estar em equilíbrio.

Nesse processo o professor também age em liberdade, pois joga com “as possibilidades do programa”, na medida em que se autoriza a admitir o imprevisto como possibilidade de resposta válida à questão proposta.

Dessa forma, podemos afirmar que o processo de avaliação não precisa ser algo limitador para o professor ou para o estudante, mas pode ser uma via para a ação criativa e amplificadora sem minimizar a objetividade ou o rigor conceitual adequados para uma boa avaliação.

Por fim, podemos questionar se essa reflexão é mais conveniente por se tratar do curso de Artes Visuais ou ainda de Humanas, tal como um curso de Filosofia, por exemplo, que permite com mais facilidade digressões conceituais. Ressaltamos que isso não procede porque a potencialidade da criação, segundo nossa perspectiva, é





global, isto é, não é restrita a determinadas situações. Conforme diz Ostrower (2008, p. 09)

Criar é basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. (OSTROWER, 2008, p. 9)

Portanto, à luz de Ostrower, acreditamos que em qualquer ramo do saber é possível avaliar criando. Na área de Exatas, em cursos de Física ou Química, por exemplo, é possível levar em conta os mecanismos tecnológicos em virtude de composições químicas de cor, leis da ótica etc, mesmo em se tratando de tecnologias digitais. Elementos conceituais são levados em consideração sem deixar de lado o potencial criativo que pode aparecer nos processos de avaliação.

REFERÊNCIAS

- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- MACEDO, Lino de. 1 vídeo (13 min). Testes e memorização de conteúdo. **Publicado pelo canal UNIVESP**, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=786&v=MAdUDq6eYg4&feature=emb_title>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- UNIMES VIRTUAL. **Atividade Disciplinar 2 (6º semestre)**. Unimes Virtual: Santos, 2019. Disponível em: <<https://campus20192.unimesvirtual.com.br/>> Acesso em: 20 dez. 2019.





O Lugar e a Relevância da Pesquisa no Curso Licenciatura em Pedagogia Por Meio da Disciplina Geografia na Educação I da UNIRIO/CEDERJ no Sistema Semipresencial

Clezio dos Santos

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um panorama de como o conhecimento produzido na disciplina Geografia na Educação I do curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância (LIPEAD) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no consórcio CEDERJ, modalidade semipresencial, propicia a construção de um professor pesquisador focada na relação teoria-prática, dispondo de elementos facilitadores que permitem que esse profissional se torne um produtor de conhecimento. Assim, tomamos como ponto de partida alguns aspectos teóricos do processo de formação de professores na licenciatura e a concepção de professor reflexivo (SCHON, 1990). A partir de atividades oferecidas aos alunos da disciplina Geografia na Educação I, acredita-se serem estas, relevantes no processo de construção de uma consciência sobre suas práticas futuras dos profissionais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.





Introdução

Entendendo a pesquisa como componente necessário e fundamental na formação docente, temos a preocupação em preparar os futuros professores de pedagogia para realizá-la, estimulando-os não só a se dedicarem à sua prática, mas, sobretudo, entenderem sua importância, enfatizando a necessidade e a possibilidade da atividade de pesquisa também na área da Geografia voltada à formação profissional para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil.

É importante salientar que, enquanto interessados na relação pesquisa-docência, tomamos como ponto de partida para análise e estudo dois aspectos teóricos: o processo de formação de professores nas licenciaturas e a concepção de professor reflexivo, lançada por Donald Schon (1990), entendida como uma postura e reflexão sobre a prática que se inicia com a preparação para a docência nos cursos de licenciatura. Portanto nossa preocupação é que a formação do professor reflexivo e pesquisador seja efetivada em todas as áreas do conhecimento, em especial a das didáticas específicas como a área de geografia.

O objetivo principal da pesquisa é apresentar um panorama de como o conhecimento produzido na disciplina Geografia na Educação I do curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância (LIPEAD) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no consórcio CEDERJ, modalidade semipresencial, propicia a construção de um professor pesquisador focado na relação teoria-prática.

A pesquisa segue uma metodologia qualitativa, centrada no referencial teórico sobre a formação de professores pesquisadores e reflexivos, bem como um referencial teórico da área de ensino de geografia, voltado para o campo formativo e para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

O texto está dividido em três partes, sendo a primeira a contextualização do curso de licenciatura em Pedagogia à Distância da UNIRIO e a disciplina de Geografia na Educação I.





O curso de licenciatura em Pedagogia à Distância da UNIRIO e a disciplina Geografia na Educação.

O curso de licenciatura em Pedagogia à distância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (LIPEAD/UNIRIO), modalidade semipresencial faz parte do Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Veja na figura 1 as instituições envolvidas na organização e gestão do curso.

Figura 01. Instituições envolvidas no curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da UNIRIO/CEDERJ



Fonte: Autor, 2020

O CEDERJ é o consórcio das seis universidades públicas, CEFET/RJ e a Fundação CECIERJ: a competência acadêmica emana das universidades: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RJ). O corpo docente pertence às universidades consorciadas e é dele a responsabilidade do preparo do projeto político e pedagógico dos cursos, o conteúdo do material didático, além de cuidar da tutoria e da avaliação.



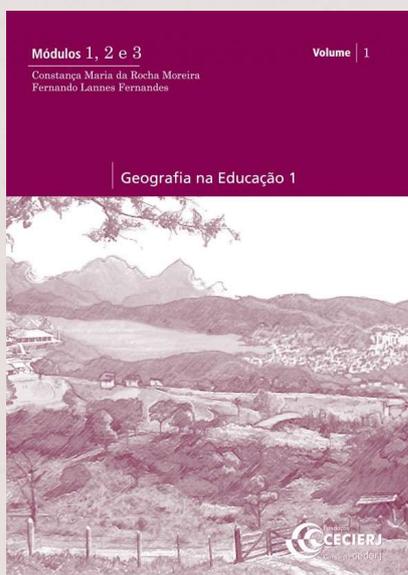


A disciplina Geografia na Educação I do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO é ministrado em treze polos no estado do Rio de Janeiro, sendo eles: Barra do Piraí, Cantagalo, Itaocara, Macaé, Miguel Pereira, Natividade, Niterói, Piraí, Rio Bonito, Rio das Flores, Saquarema, Santa Maria Madalena e Volta Redonda.

Os alunos estudam com base em três principais elementos estruturais: 1. Material didático específico (impresso, pdf, vídeo aulas, multimídia); 2. Interação permanente nos estudos: tutoria presencial, tutoria a distância - 0800 e plataforma, interação presencial e a distância entre alunos e entre alunos e tutores /professores; e 3. Avaliações presenciais nos polos regionais.

Referente aos elementos estruturais número um, destaca-se o material didático (Veja figura 02) escrito por Constança Maria da Rocha Moreira e Fernando Lannes Fernandes composto por dois volumes, divididos em cinco módulos.

Figura 02. Material Didático de Geografia na Educação I – CEDERJ



Fonte: Autor, 2020



Em relação aos elementos estruturais número dois, destacam as atividades promovidas pela coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância como o II Seminário Interno de Práticas Pedagógicas de Educação a Distância (PPEAD) da UNIRIO (Figura 03), onde pudemos oferecer uma atividade denominada de Geografia da Infância na Formação Docente.

Figura 03: II Seminário Interno de Práticas Pedagógicas de Educação a Distância (PPEAD) da UNIRIO



Fonte: Autor, 2020

O projeto CEDERJ se consolida em 1999 no contexto das reformas educacionais impulsionadas pela promulgação da LDB 9394/96. A ideia básica era formar um consórcio entre as Universidades Públicas, sediada no estado do Rio de Janeiro, levando ao interior um ensino superior público de qualidade, conforme projeto do falecido Senador Darcy Ribeiro.





Em 2001 a UNIRIO passa a fazer parte do consórcio ficando sob a sua responsabilidade o Curso de Pedagogia das universidades consorciadas ao lado da UERJ. Já no segundo semestre de 2003 iniciou com a oferta do curso, então voltado para formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando a ser discriminado pela sigla PAIEF - Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como marca o compromisso com a formação em serviço dos professores das redes públicas. Assim, as duas universidades, UNIRIO e UERJ, iniciam um planejamento e a gestão do curso de forma compartilhada, mas em 2005, cada uma das universidades resolveu ficar com o seu próprio curso.

A escolha pela UNIRIO como instituição responsável pelo curso de pedagogia se deu, sobretudo, porque o seu curso presencial foi o primeiro a optar pela formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na graduação.

Em face da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o currículo do curso de pedagogia sofreu alterações. Em lugar da habilitação em magistério dos anos iniciais, cinco ênfases compreendendo a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação de professores no Ensino Médio, e a atuação em EJA, na Gestão e na educação em espaços não formais, constituem, atualmente, um curso com duração mais longa, no qual ingressam estudantes com ensino médio completo e devidamente aprovados por um dos sistemas oficiais de acesso ao Ensino Superior denominado de Licenciatura em Pedagogia à Distância.

A educação a distância e os desafios da pesquisa na formação docente

A Educação a Distância apresenta muitos desafios, tanto para reafirmar-se como uma educação de qualidade quanto para atingir seus objetivos com estudantes de diferentes lugares e tempos, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Como estudantes de educação a distância, precisamos vencer desafios todos os dias. Além de vencermos a fadiga do trabalho, a distância física





da universidade e dos professores, a discriminação de estudantes de cursos presenciais, temos que seguir adiante, em busca de nossos objetivos. Até mesmo em momento como os que vivenciamos em plena pandemia do Covid-19, esse momento tem nos exigido experimentar novas situações e novos desafios da Educação à Distância.

A compreensão da educação a distância e de sua qualidade passa pelo entendimento de que a aprendizagem não se dá apenas pela presença física dos sujeitos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Segundo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, o estudante desta modalidade de ensino é tão capaz de apropriar-se dessas possibilidades, como qualquer outro.

De acordo com Pimenta (2005), é preciso entender que a educação a distância constitui mais uma possibilidade dentro das modalidades possíveis de aprendizagem:

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificada pela ação e relação destes sujeitos - professores e alunos - historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo (PIMENTA, 2005, p.48 apud BERBAT, 2008, p.39).

Nesse contexto, a educação a distância cumpre seu papel ao compreender o ensino como um fenômeno em constante movimento, considerando os sujeitos, os lugares e o contexto; e possibilitando, a um maior número de pessoas, o acesso ao ensino superior com qualidade, e a permanência nos cursos. Esse contexto está diretamente associado a processo histórico que vivemos: a globalização.

O sociólogo espanhol Manuel Castells é um dos pesquisadores que buscam compreender os desdobramentos da globalização a partir de uma visão que se





pretende em escala aumentada, analisando principalmente o papel da mídia e das TICs nesse processo. A sociedade da informação é fortemente marcada pela ascensão de uma economia em rede, que depende das estruturas de comunicação globais (CASTELLS, 2000).

Ao mesmo tempo, tais redes potencializam a formação de movimentos sociais também globalizados que questionam inclusive os desdobramentos do próprio fenômeno em curso. Castells (2000) indica que a globalização não resulta necessariamente de um impulso rumo à diminuição das desigualdades sociais; pelo contrário, já apresentou sinais de que se trata de um processo social despreocupado com a inclusão social. Isso nos preocupa e muito, em especial no contexto formativo de futuros profissionais que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. A preocupação se soma ao desafio formativo de profissionais que consigam refletir o seu mundo e apreendê-lo.

A ascensão das redes mediadas pelas TICs favorece os questionamentos acerca das injustiças sociais desencadeadas ou acirradas pelo sentido tomado no decorrer de processos sociais de maior amplitude.

A incorporação das TICs em dimensões muito variadas da vida produziu também novos territórios e percepções sobre o espaço e tempo. Pierre Levy (2009) se debruça sobre a noção de ciberespaço, numa análise crítica da globalização e suas disputas inerentes:

[ciberespaço é] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso (LEVY, 2009, p.92).

Tais características tornam do ciberespaço um lugar onde as disputas pelo controle dos fatos e das narrativas ocorrem em campo aberto e tendem a se tornar





bastante comuns. Com isso, a responsabilidade das iniciativas educacionais contemporâneas nos cursos formativos e em especial aos de formação docente aumenta na medida em que as instituições e os profissionais precisam lidar com essas e outras características dos processos sociais que estamos vivenciando. Justamente por fazer parte da nossa própria experiência, estes processos tornam-se muitas vezes imperceptíveis, porém devemos enfrenta-lo é uma das formas possível é colaborar no campo formativo da pesquisa por meio da disciplina Geografia na Educação I no curso de Licenciatura em Geografia I.

As contribuições do Ensino de Geografia para a prática docente na formação profissional

A prática docente está em constante evolução, o profissional da Educação não deveria parar de estudar, pesquisar ou ter acesso as novidades relacionadas as metodologias e métodos de ensinar. Os Anos Iniciais do ensino fundamental e a Educação Infantil são responsáveis pela alfabetização dos alunos, e o início de sua formação como ser social.

Aprender e refletir sobre o que está pesquisando e sendo ensinado na sala aula deveria ser um movimento cotidiano na realidade dos alunos, porém em muitas realidades, ainda se tem a visão de que o aluno só deve ler e estudar na escola. O que torna o aluno mero receptor de informação. A formação docente deve, de forma geral, evidenciar a pesquisa e o processo de aprendizagem dos alunos. Em seu texto Castrogiovanni (2000), cita que:

O processo de ensino – aprendizagem supõe, igualmente, uma relação de diálogo entre professor e aluno que se dá a partir de posições diferenciadas, pois o professor continua sendo professor, é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.93)





O ideal seria que o aluno pudesse estar na escola em horário integral, ter o horário da escolaridade, com os conteúdos e objetivos dentro das disciplinas, organizando e resolvendo atividades, situações problemas, leituras, pesquisas e debates. E no horário posterior, contra turno, ele colocar em prática o que foi aprendido através de rodas de conversa, leituras investigativas, construção de material, mapas, maquetes, vídeos – debates, fanzines, no caso do Ensino de Geografia. E o mesmo deveria acontecer nas outras disciplinas.

O processo de letramento é um processo que acontece desde a sua inserção do mundo até a aquisição da leitura e da escrita por volta do segundo ou terceiro ano do Ensino Fundamental. Compete ao professor dos Anos Iniciais colaborar como facilitador para este processo, e a família favorecer momentos aos quais os alunos possam aproveitar os conhecimentos que aprendeu na escola, realizar trocas e conhecer novas informações em casa.

O ambiente o qual está inserido será fundamental para que o processo aconteça com qualidade ou não. Castrogiovanni (2000) cita em seu texto a preocupação do Ensino de Geografia com o espaço e suas dinâmicas, outro fator importante no momento de aprendizado. O aluno precisa em seu processo de formação se reconhecer no espaço e interagir com o mesmo consciente de sua participação na sociedade.

O Ensino de Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interação. E, portanto, a compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização. (CASTROGIOVANNI, 2000. p.13)

Formar o professor na atual conjuntura da sociedade é um desafio, Universidades, Institutos Federais, Centros de Formação sendo abandonados pelos governos, sucateados e a cada dia ocorrendo mais cortes financeiros voltados para a





pesquisa e a formação. A realidade nas Unidades Escolares, se torna ainda pior quando desvios acontecem sem precedentes dentro das Prefeituras e dos Governos do Estado. Cavalcanti em seu texto destaca sobre o ensinar e questão da relação das vivências do docente com sua prática em sala, ela cita que:

A prática do ensinar é realizada por sujeitos que tem experiências pessoais, emoções, crenças, conhecimentos acadêmicos, e conhecimentos cotidianos, que são acionados no processo do trabalho, transformando-se em dispositivos teórico-práticos da ação. Esses dispositivos caracterizam o trabalho docente como profissão e são definidos como parte de uma estrutura institucional e social mais ampla. Portanto os saberes dos professores em sala de aula não se reduzem a um sistema cognitivo, eles têm componentes sociais, existenciais e pragmáticos. (CAVALCANTI, 2012. p. 88)

Os resultados da pesquisa foram fundamentais para perceber a importância da disciplina Ensino de Geografia na formação destes professores, leva-los a pensar sobre o conhecimento de mundo, relação dos alunos com a realidade, e desmistificar a ideia da Geografia apenas como leitura de mapas, análise de imagens, nomes de estados e capitais, rios e vegetação. Tal situação fica clara quando Cavalcanti cita que:

O contato do professor da educação básica, por meio de atividades integradas ou em seus depoimentos em investigações divulgadas nos ambientes acadêmicos, tem permitido compreender melhor suas práticas em busca do cumprimento das exigências profissionais. Há também evidências de que muitos professores estão permanentemente procurando novas e diferentes formas de trabalhar e ensinar; novos materiais, novos recursos; novas metodologias. (CAVALCANTI, 2012. p. 129)

A Geografia oferece uma variedade de metodologias que favorecem o aprendizado dos alunos, algumas delas já destacadas durante o texto. A organização do planejamento e dos conteúdos a serem abordados durante o ano letivo deverá realizada pelo professor, visando os que indica os PCN's e a BNCC.





No entanto, há também indicativos de que os professores, e os diferentes agentes educativos da escola, têm pouco tempo em sua jornada de trabalho para encontros coletivos e colaborativos entre si, visando à reflexão sobre essas buscas, no sentido de detectar seus maiores desafios, dificuldades e também suas conquistas. (CAVALCANTI, 2012. p. 129)

A academia faz essa ponte tão importante na vida do professor, quando ele necessita de outras metodologias, pesquisas, fundamentação teórica ou qualquer outro suporte, o meio acadêmico favorece as trocas, diálogos, grupos de pesquisa e momentos de reflexão sobre sua prática. A construção do conhecimento acontece de ambos os lados professor e aluno, e quanto mais incentivado a pesquisa, as trocas e as vivências o professor possui, a tendência é que ele leve tal movimento para sala de aula, tornando seus alunos pesquisadores e críticos frente as informações que recebe.

Ainda que em alguns momentos a Geografia seja vista como uma disciplina pautada na decoreba, mesmo com todas as pesquisas sobre metodologias e métodos facilitadores da aprendizagem. Alguns professores ainda mantêm a prática mais tradicional de ensino, o que não descaracteriza a aprendizagem, ela ocorre de forma diferente.

Uma maneira de abordar esses conhecimentos com os alunos é apresentá-los como construções humanas e históricas que buscam compreender a realidade por um caminho próprio, que se delinea com a centralidade de uma categoria, de um instrumento mediador dessa construção – o espaço geográfico ou a espacialidade. Ou seja, no ensino é também um desafio escapar do empirismo e buscar métodos para abordar didaticamente os temas geográficos que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico dos alunos. (CAVALCANTI, 2012.p.139 – 140)

A evolução do pensamento e do posicionamento deve ser favorecido não só pelo professor da área da Geografia ou História, mas de todos os agentes





educacionais. E no caso dos Anos Iniciais o professor regente deve valorizar os outros conhecimentos para além do Ensino da Matemática e da Língua Portuguesa. Favorecendo ao aluno o acesso as informações e sendo capaz de refletir sobre elas, se tal conhecimento lhe serve ou ele discorda do mesmo.

De acordo com Callai (2013, p. 121), quando afirma:

Nesse sentido o próprio curso de graduação deve permitir aos licenciados que exercitem uma prática de sala de aula que não seja a mera repetição de conteúdos transmitidos a cada semestre, mas com uma linha metodológica que articule o ensino e a pesquisa. O professor da universidade deveria dar condições a que o próprio aluno consiga transformar as informações, as leituras, as discussões e exposições em sala de aula em um conhecimento organizado por ele próprio, isto é, que ele faça a construção de sua aprendizagem, exatamente aquilo que será exigido dele em sala aula dos Ensinos Fundamental e Médio.

O profissional de licenciatura em Pedagogia à distância da UNIRIO/CEDERJ precisa ser capaz de realizar leituras e interpretações, que vão além das folhas do caderno ou do livro didático, elas devem levá-los a pensar sobre a sua posição e seu papel na sociedade, para que desta forma efetivamente se contribua para a formação do cidadão.

As leituras de teóricos da área da Geografia são de extrema relevância no que se trata da aproximação do aluno com a disciplina, além de tornar significativas as práticas e a realidade que eles vivem. Podendo adaptar e ampliar seus conhecimentos a partir do que foi pesquisado, não deixando de lado o incentivo à produção acadêmica, que envolvem o estudo de caso e são apresentadas teorias aplicadas na prática, e seus resultados.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios são inúmeros para os futuros profissionais de pedagogia formados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UNIRIO/CEDERJ. Porém devemos estar preparados para o avançar no contexto formativo da prática.

A prática não basta ao professor, tornando-se essencial uma postura de constante pesquisador para que possa efetivamente construir um saber num movimento de reflexão, análise e problematização da ação na prática, pois conforme afirma Callai (2010, p. 36):

A pesquisa na escola apresenta-se como a possibilidade de busca/investigação e produção do conhecimento. Um conhecimento que sirva para a vida do aluno, tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito possuidor de uma identidade e que perceba seu pertencimento, como no desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias para viver de modo digno.

O Ensino de Geografia é uma disciplina que nos coloca a refletir sobre as dinâmicas do mundo e como o professor pode colaborar para que sejamos auxiliares do aprendizado.

Os professores que perpassam a disciplina têm acesso a metodologias e pesquisa de teóricos e pensadores da Geografia que pensam e constroem conhecimento.

Ensinar Geografia para pequenos é importante visando a prática do conhecimento do espaço e do corpo. Os alunos iniciam o processo pela educação infantil e até a vida adulta praticam a Geografia em seu cotidiano. O senso crítico e as reflexões unem-se um pouco depois, contudo ainda estão presentes, nos pequenos questionamentos que o alunado constrói.

A configuração da Educação no Brasil vem sofrendo mudanças nas últimas décadas, algumas no plano da Educação Básica e da Formação de Professores. O





caminho percorrido pelas instituições formadoras, precisam se organizar a fim de favorecer uma boa formação pensada de forma crítica e reflexiva para os licenciados em Pedagogia à Distância da UNIRO/CEDERJ e favorecer a dinâmica da pesquisa, o pensar pedagógico e organizar eventos e seminários que instigam a participação e construção do conhecimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BERBAT M. Escola em movimento: experiência de formação na licenciatura em pedagogia a distância com as crianças pequenas. In PRADO, G. V. T; e SERODIO, L. A, PROENÇA, H. H. D. M. (Org.) **Meu olhar transforma o meu?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015, pp.321-333.
- BERBAT, M. C. Formação de Professores de Geografia na Educação Superior a Distância: Contextos Institucionais em Questão. Rio de Janeiro, 2008. **Dissertação (Mestrado em Geografia)**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- CALLAI, H. C. “Escola, cotidiano e lugar”. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 252 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 22).
- _____. **Formação profissional da geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. _____. “Escola, cotidiano e lugar”. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 252 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 22).
- CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 176p.
- CASTROGIOVANNI, A. C. et. all. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus 2012.
- _____. **Formação profissional da geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- MARAFON, G. M; ARAÚJO, J. S; TEÓFILO, V. S. A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura da UERJ/CEDERJ: o lugar e a importância da pesquisa no curso de formação em licenciatura em geografia da UERJ/CEDERJ no sistema semipresencial. In **Revista GeoUERJ**, 36, 2020, pp. 134-159.





Ensino Remoto - O Real e o Possível Nas Propostas Para o Atendimento à Distância da Rede Pública de Ensino nos Municípios de Praia Grande e Santos

Rosalina de Fátima Valadão Rodrigues

Elisete Gomes Natário

Abigail Malvasi

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever a organização do ensino remoto das redes de ensino pública dos municípios de Praia Grande e Santos para o atendimento remoto aos estudantes neste momento de Pandemia causada pela COVID-19. A metodologia da pesquisa utilizada para a consecução deste artigo está relacionada à pesquisa documental em que uma Portaria e um Decreto, além dos *sites* (plataformas digitais) destas duas prefeituras servem de base para fazer as ponderações sobre esta organização. Utilizou-se ainda a literatura que trata da tecnologia na área da educação como um diálogo crítico reflexivo no contexto do que é real e possível quando se propõe aulas remotas com base em ferramentas tecnológicas e aprendizagem significativa. O estudo é relevante pois dialoga com uma realidade educacional que por décadas teve no ensino presencial o seu foco e que a pandemia desvelou o atraso em relação ao uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem, assim como a desigualdade no acesso aos recursos.

Palavras-chave: Ensino remoto. Aprendizagem Significativa. Educação Básica. Tecnologia na Educação.





Introdução

Considerando a Portaria/MS nº 188, de 4 de fevereiro de 2020, que declarou situação de emergência em Saúde Pública e o Decreto Nº 64.862 em 13 de março de 2020 promulgado pelo governo do Estado de São Paulo, que trata das normas para a prevenção para a COVID-19, a pandemia trouxe um novo modelo de ensino para atender os estudantes, ensino remoto, este implantado em todo o sistema educacional brasileiro.

Neste cenário os municípios de Santos e Praia Grande, localizados no estado de São Paulo, interromperam as aulas presenciais e iniciaram o processo de organizar o atendimento aos estudantes de suas redes de ensino. Com isso, investem nas plataformas educativas digitais. Alguns desafios parecem estar claros quando se pensa na organização de um ensino por meio remoto, quando por décadas o que professores e estudantes vivenciaram foi a sala de aula presencial. Nesse sentido, a dificuldade do professor em utilizar com segurança os recursos tecnológicos para promover a aprendizagem Moran (2015) e se essa aprendizagem será significativa à luz da teoria de Ausubel (2000) são perguntas que se fazem necessária neste momento, uma vez que a tecnologia quase não se fazia presente nas salas de aula.

Dentro desta realidade qualquer proposta esbarra na falta de acesso à internet, da maioria dos educandos/as, já que o próprio modelo presencial de ensino também não oportunizava o uso dos recursos tecnológicos, assim como nas dificuldades dos educadores em fazer uso de tais ferramentas, já que não está não é uma prática real dentro das escolas públicas. Logo, a organização das aulas remotas vai além do computador ou celular conectado à internet, ela deve prever como aqueles que não tem acesso serão incluídos no processo de aprender. Devem, portanto, trazer alternativas para os educadores que por décadas utilizaram como tecnologia o giz, a lousa e livros didáticos. No contexto do que é real e possível as aulas remotas com base em ferramentas tecnológicas entendem-se que é preciso prever um atendimento





remoto para todos, tendo ou não acesso à tecnologia e que este deve pautar no contexto do educando/a para que haja aprendizagem e esta seja significativa.

O objetivo deste artigo é descrever as propostas das redes de ensino pública dos municípios de Praia Grande e Santos - SP para o atendimento dos estudantes neste momento de Pandemia causada pela COVID-19 no que se refere à: a) Investigar desde quando as Prefeituras trabalham com a tecnologia como ferramenta de aprendizagem, segundo dados publicados nos sites oficiais das respectivas prefeituras, b) Investigar quais os meios tecnológicos utilizados para o ensino remoto público nas cidades de Santos e Praia Grande – SP.

Revisão Bibliográfica

A pesquisa nos sites das cidades de Santos e Praia Grande, municípios do estado de São Paulo, revelaram que estas redes de ensino público investiram em tecnologia como ferramenta de aprendizagem em diferentes momentos antes da Pandemia de 2020. Praia Grande, desde 2015, iniciou este processo em 2015 colocando à disposição dos professores as lousas digitais e o acesso à internet (PRAIA GRANDE, 2020). Quanto ao município de Santos-SP este investe desde 2018 em espaços específicos denominados de Estudiotecas, locais com notebooks, acesso à internet e data show (SANTOS, 2020). Em março de 2020, início da interrupção das aulas presenciais, essa rede pública de ensino contava com 13 escolas equipadas com estudiotecas, enquanto praia Grande dispunha de lousas digitais em todas as salas de aula. Em comparação simples os dados revelam que cada Município aborda de forma pontual a inserção dos recursos em suas redes de ensino, Praia grande com investimento para todas as salas de aula de sua Rede de ensino e Santos em espaços únicos que ofertam tecnologia em algumas escolas.





A organização do ensino remoto de Praia Grande-SP se dá por meio da Portaria SEDUC Nº. 009/2020. Em seu Art. 3º, é especificado que: o uso da Plataforma Digital Educacional servirá para disponibilizar “

[...] o conteúdo de apoio pedagógico aos educandos da Rede Municipal de Ensino. Especificando, ainda, que o uso das Redes Sociais é facultativo e que [...] O conteúdo disponibilizado na plataforma será de responsabilidade da Subsecretaria de Gestão Pedagógica (SANTOS, 2020)

Há com isso, uma reflexão importante quando se pensa no contexto do que é real e possível dentro da literatura sobre aprendizagem significativa: tais conteúdos estão relacionados as vivencias dos educandos?

Nesta perspectiva, é possível que a elaboração dos conteúdos didáticos pedagógicos não atenda a todos de forma contextualizada, já que a Secretaria de Gestão Pedagógica não conhece o aluno como os educadores de cada escola. O início das aulas remotas em Praia Grande ocorre no dia 22 de abril, com a disponibilização do material pedagógico, conteúdo de cada disciplina, para ofertar aos estudantes por meio da Plataforma Digital (PRAIA GRANDE, 2020). Conforme a Portaria Nº. 009/2020:

II – caberá à equipe técnica a inserção do conteúdo na rede social, assim como monitorar e validar as atividades que serão disponibilizadas aos alunos. III – a equipe técnica, dentro das disponibilidades da rede social escolhida, deverá armazenar todas as interações professor e aluno, para fins de comprovação da atividade aplicada, exceto no caso da interação ter sido feita individualmente pelo docente, sendo que neste caso, caberá ao professor o armazenamento da informação. [...] III – a equipe técnica, dentro das disponibilidades da rede social escolhida, deverá armazenar todas as interações professor e aluno, para fins de comprovação da atividade aplicada [...]

Os conteúdos didáticos pedagógicos elaborados pelos Atendentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) são ministrados pelos educadores de forma remota, mas como





estas aulas estão acontecendo, ainda é um mistério, pois não há dados nos sites oficiais das pontes que levam o aluno/a até o professor/a.

A rede municipal da cidade de Santos –SP por meio da portaria Nº 33 /2020 (SANTOS, 2020) traz as orientações para a organização do ensino remoto, embora desde o mês de abril já vinha remodelando sua Plataforma Digital que antes da pandemia estava voltada mais aos cursos de formação docente. Dentre as orientações esta portaria traz no Artigo 4º, incisos:

V- o professor terá acesso às ferramentas remotas disponibilizadas com tutoriais de uso para a atuação pedagógica de maneira que se sinta seguro e à vontade para as escolhas (consultar tutoriais na sala Conect@educador / Espaço do professor / Portal da Educação [...]) VI- as ferramentas de trabalho remoto serão de escolha do professor em parceria com a Equipe Gestora da escola, considerando a especificidade de cada comunidade, lembrando que toda rede social (*Facebook, whatsapp web, whatsapp business, instagram, blog*).

Há nestes dois incisos uma reflexão que se faz pertinente, neste momento: docente e gestor são os responsáveis por construir o caminho entre o aluno e as atividades escolares, sem que haja um entendimento claro sobre a realidade destes dois atores, discente e docente. Observando os portais educativos dos dois municípios verifica-se que, ambos, colocam nas mãos dos gestores e professores a responsabilidade de distribuição dos materiais impressos aos estudantes, assim como de decidir as formas de construir este novo modelo de ensino.

Os sites oficiais destas redes educacionais, trazem a mesma fala de investimento em cursos de formação docente para o uso da tecnologia e de suas Plataformas Digitais, essas compostas por atividades, roteiros de estudos e vídeos explicativos de como o professor deve utilizar as ferramentas, caso dos tutoriais. A rede santista, investe na plataforma *Gsuite*, programa do Google que oferece as salas virtuais e plataformas de encontros e reuniões online, a partir do mês de agosto, assim





implementa novos cursos voltados a utilização da tecnologia como fonte de aprendizado.

Neste cenário, os resultados indicam que as duas redes municipais de ensino ao organizarem o ensino remoto atendem as prerrogativas da Medida Provisória-MP, nº 934, do Governo Federal, que exige o cumprimento das 800 horas de trabalho pedagógico como carga mínima para o ano letivo de 2020 ou enquanto perdurar a pandemia (BRASIL,2020).

As propostas de atendimento remoto para os estudantes que não tem acesso a um computador ligado à internet em ambos se baseiam na distribuição do material impresso e orientação para que em caso de dúvida encaminhem um e-mail para à escola ou faça uma chamada para a central de atendimento ao estudante. No caso de Santos, foi disponibilizou para todos os estudantes livros didáticos -“Ler e Escrever e EMAI”-, material que traz as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática condensada em um único exemplar, nas primeiras series do ensino fundamental, e para as demais séries os livros do programa do Estado, SP faz Escola ou apostila impressa com conteúdo interdisciplinar. Os conteúdos destes materiais são trabalhados pelos docentes de forma remota.

Para Moreira (2012, p.2), “[...] a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos [...]”. Logo, trata-se de o sujeito articular o que já se sabe sobre determinado objeto para que se tenha “maior estabilidade cognitiva”. Com isso, falar em aprendizagem significativa em tempos de ensino remoto é um desafio para qualquer uma das redes de ensino citada quando se considera suas propostas de organização. Para Moran (2015, p.25), “[...]. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes [...]” e, nesse sentido, a formação ofertada por estas redes de ensino ajudam os docentes a utilizar as ferramentas tecnológicas e construir novas metodologias ligadas ao contexto social que cada grupo está inserido.





As tutorias apresentadas nas formações destas redes também trazem exemplos de como utilizar o aplicativo de conversa, caso do WhatsApp, no decurso das aulas remotas, assim como construir jogos a partir de aplicativos. As Plataformas Digitais, ambas, trabalham mais com as Redes Sociais nos anos finais do ensino fundamental e os conteúdos didáticos são elaborados de forma interdisciplinar. As plataformas de aula online apresentam atividades interdisciplinares nos series iniciais nas duas redes, sendo que em Santos os roteiros explicativos para fazer uso dos livros ofertados são postados a cada 15 dias.

Com isso, são dois os desafios para que esse atendimento remoto oportunize aprendizagem significativa, no caso dos professores: adequação dos conteúdos pedagógicos para o âmbito da tecnologia como ferramenta de aprendizagem antes de ofertar ao estudante, já que segundo Moreira (2012), o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo. Dessa maneira, vencer este desafio para os professores/as tem sido uma aventura em chats, vídeo aula, redes sociais e grupos de aplicativos, de modo que na adequação dos conteúdos consigam contemplar os conhecimentos prévios dos estudantes.

O segundo desafio refere-se ao aluno/a porque não basta ter acesso a essa tecnologia ligada à internet, mas fazer uso dela para construir aprendizagem, pois segundo Demo (2017), é preciso que haja uma educação para a utilização da tecnologia para que os estudantes compreendam, por exemplo, o celular como uma ferramenta de aprendizagem. Para Moran (2013, p.90) [...] O aluno desorganizado poderá deixar passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e poderá sentir dificuldade em acompanhar o ritmo [...].

Nesse sentido, o atendimento remoto, diferente da educação a distância – EaD- (LDBEN, 9394/96) se baseia na atuação dos professores com os estudantes no mesmo horário das aulas em que atuavam presencialmente, tem por característica ser uma atividade temporária que dura enquanto a Pandemia estiver vigente (BRASIL, 1996). Logo, a mediação pode ser efetiva já que é na troca de experiências entre





educadores e estudantes, por exemplo, que o estudante poderá ir além do lazer oferecido pelos jogos virtuais ou o acesso as redes sociais. No contexto do real e do possível, tendo ou não acesso à tecnologia, aprender significativamente está ligada as formas como o docente e discente estão interagindo no ensino remoto, faz parte das estratégias que vê no conhecimento prévio do estudante o planejamento das aulas.

Neste panorama ter acesso a tecnologia não garante ao educando/a aprender, já que é na troca de experiências de uso das ferramentas entre educadores e estudantes, por exemplo, que o estudante poderá ir além do lazer oferecido pelos jogos virtuais ou o acesso as redes sociais. O atendimento remoto a luz da aprendizagem significativa deve observar, o que propõe Moran (2015, p. 24) quando aponta que:

“[...] O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, [...]”.

Logo, podemos pensar em promover a aprendizagem significativa se professores e estudantes atuarem conjuntamente de forma que cada um possa acessar seus conhecimentos prévios quando estiverem utilizando essas ferramentas nesses espaços virtuais. Mas as propostas de cada um dos municípios pesquisados deixam dúvidas se isso acontecerá, já que para quem não tem acesso à tecnologia sobra-lhe somente o material impresso.

Metodologia

Este estudo refere-se a uma pesquisa documental, pois a coleta de dados ocorreu em material primário, ou seja, que não receberam um tratamento analítico (GIL, 1997). Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de





órgãos públicos, incluiu-se documentos como portarias, decretos municipais. As pesquisadoras tiveram estas fontes documentais de consulta para apresentar e discutir os dados coletados a seguir.

O levantamento documental se deu pela leitura da Portaria N° 33 de 21 de maio de 2020 (SANTOS, 2020) e do Decreto N.6922 de 16 de março de 2020 (PRAIA GRANDE, 2020) e dos portais das Secretarias de Educação dos municípios citados.

Discussão dos resultados

Neste panorama, os resultados apresentam que a proposta de organização dos municípios traz como prerrogativa que o ensino remoto atende as prerrogativas da Medida Provisória-MP, nº 934, do Governo Federal, que exige o cumprimento das 800 horas de trabalho pedagógico como carga mínima para o ano letivo de 2020 ou enquanto perdurar a pandemia, mas não deixa claro se estas mediações remotas realizadas por diferentes recursos tecnológicos, como bem lembram Sancho e Hernández (2006, p. 18) se converterá em conhecimento. Os estudantes que tem habilidade com estas ferramentas, caso dos celulares, podem reaprender a usá-las para construir novos conhecimentos, mas nesse processo a mediação do docente também é fundamental, assim como também é preciso investir em tecnologia educacional e formação voltada as práticas educativas com foco nos recursos tecnológicos.

Assim, deve-se discutir sobre como a pandemia desvelou a falta do acesso e também a carência de objetivos nas propostas de organização do ensino remoto, já que o ensino remoto para os estudantes que não tem acesso a um computador ligado à internet nos dois municípios carimba o quanto o sistema educacional está atrasado em relação aos mais carentes, demonstrando um hiato nas duas propostas sobre como ensinar e aprender de forma remota.





Não se pode dizer que não haverá aprendizagem significativa por meio do ensino remoto, já que cada sujeito é singular, mas dentro do que está posto como real nas plataformas digitais destas redes de ensino os resultados deixam claro que é preciso aprofundar a forma de organização do ensino remoto. Por aprofundar entende-se construir estratégias que abarquem muito mais do que a validação dos dias letivos, é necessário observar se estudantes construíram aprendizado por meio do que lhes foi oferecido e, isso significa falar em avaliação, tema que vai além da organização ofertada para o ensino remoto nos sites destas redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, a pandemia revela para a sociedade a necessidade de exigir do poder público investimento em tecnologia nas escolas. Há assim, uma necessidade de dialogar sobre o ensino remoto como uma extensão dos desafios de ressignificar as metodologias praticadas nas aulas presenciais e, com isso, investir na formação dos professores/as para que possam utilizar as ferramentas tecnológicas com a mesma segurança que utilizam o livro didático, o giz e a lousa. As semelhanças entre as duas redes na organização do ensino remoto demonstram uma ligação as demandas da legislação federal sobre a validação dos dias letivos.

Nesse caso, os municípios mencionados, ao implantarem o atendimento remoto fomentaram práticas educativas com foco no uso de recursos tecnológicos, mas não deixaram claro como professores e estudantes na rotina das aulas remotas estão ensinando e aprendendo para que a aprendizagem significativa se realize, já que o acesso à tecnologia tão somente não é segurança de que os educandos/ as estejam utilizando-as para construir conhecimentos

Por fim, devemos pensar que esse momento tão impar serve de possibilidade para mudar as formas como o ensino pode ser administrado nas escolas, pois é certo





que após a pandemia a tecnologia se fará cada vez mais presente e o giz e a lousa poderão ser vistos como recurso cada vez menos atrativo.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BRASIL. DECRETO Nº 64.862, DE 13 DE MARÇO DE 2020. **Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19** (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual - Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-64862.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- BRASIL. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2020.
- BRASIL, **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934**, DE 1º DE ABRIL DE 2020- Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2020/medidaprovisoria-934-1-abril-2020-789920-norma-pe.html>-. Acesso em:05. Acesso em 05 de jun. de 2020.
- DEMO, P. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante** [recurso eletrônico] / Pedro Demo. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marco T; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19.ed. Campinas/SP: Papyrus, 2011
- MORAN, José Manuel (Org.); MASETTO, Marcos. T. (Org.); BEHRENS, Marilda. (Org.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013.





Academic: Método Otimizado de Escrita Acadêmica

Darlan Guimarães Leite Mamede¹⁹

Maria Adriana Farias Rodrigues²⁰

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo enveredar por uma discussão sobre as dificuldades inerentes à produção acadêmica em tempos pandêmicos. Pretende-se discutir o uso das tecnologias disponíveis que podem auxiliar no momento da escrita acadêmica, elucidada por Street (2010) como um empecilho para os estudantes universitários. Foi utilizada a revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa. Objetivou-se apresentar um método de otimização de escrita acadêmica, nomeado como *Academic*. Por fim, ressaltou-se a importância da escrita acadêmica para os discentes e a comunidade científica em geral. Os resultados iniciais apontaram que o *Academic* é uma ferramenta em desenvolvimento que detém potencial de aprimoramento. É importante salientar que todo projeto é atravessado por dificuldades, e, no caso deste artigo, não foi diferente. A atividade de debruçar-se sobre um texto acadêmico, principalmente nesse momento pandêmico, quando vivemos um período de incertezas, foi facilitada pela possibilidade de alternativas de escrita dinâmica, utilizando ferramentas auxiliares.

Palavras-chave: Tecnologias. Método. Escrita. *Academic*

¹⁹ Universidade Federal de Campina Grande e-mail - darlan.mamede@ee.ufcg.edu.br

²⁰ Universidade Federal de Campina Grande Adrianna_rodriques391maia@hotmail.com





INTRODUÇÃO

Em 2020 iniciaram-se os impactos diretos da pandemia causada pelo COVID-19 no Brasil: um grande marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas. Este cenário trouxe uma série de complicações em diversas camadas sociais, governos e sociedade, mundialmente falando, não estavam preparados para o evento.

Mas, sem dúvidas, apesar de todo o estrago causado pelo vírus, desemprego galopante, quebra de empresas, pessoas trancadas em suas casas reféns de um inimigo invisível, houve também mudança de paradigmas sobre a maneira pela qual os indivíduos enxergam o processo de socialização.

Como afirma Arruda (2020): “O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos”. É neste sentido que surge a necessidade de criar-se um meio para minimizar os danos causados pelo covid19 no que diz respeito à educação nacional.

Neste contexto que o ensino a distância, apesar de séculos de sua utilização, torna-se uma necessidade. Para Churkin (2020), o ensino a distância é um fenômeno que se agiganta como sistema de tecnológico de comunicação, pois possui vantagens por ser bidirecional, síncrono, assíncrono e tornar possível a interação entre professores e alunos caso seja necessário. E com a implantação do ensino a distância por meio das tecnologias digitais, pode-se notar a quantidade de funcionalidades, facilidades e praticidades que podem ajudar a otimizar o tempo na produção científica.

Desde a década de 1990 muita coisa mudou do ponto de vista tecnológico educacional. O desenvolvimento de editores e de imagens com muitas funcionalidades, como corretor gramatical, ajuste de texto e figuras, padronização das





regras da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), no caso do uso do LaTeX, que usa literalmente programação voltada para o fim de produzir artigos científicos, entre outros que podem facilitar a escrita de um autor acadêmico,

Porém, um artigo científico não depende apenas das tecnologias utilizadas, mas também de métodos de produção que muitas vezes são adquiridos pela experiência. Qualquer atividade feita por um inexperiente tende a apresentar falhas, desperdício de tempo, justamente por não haver um cronograma ou planejamento de como será feita a produção do artigo. Muitas vezes nem mesmo sabe-se por onde começar, onde procurar, quais ferramentas utilizar. É um mundo novo para muitos.

De acordo com Street (2010) nos Estados Unidos os cursos de produção textual são obrigatórios para a maioria dos alunos há mais de um século, conforme descrito em detalhes no livro de Russell (1991). A escrita de artigos científicos e trabalhos de conclusão de cursos (TCC) fazem parte da vida acadêmica de todos os profissionais do ensino superior: para alguns mais cedo, mais tarde para outros.

Logo, é importante que a escrita acadêmica, seja feita de maneira adequada, acima de tudo com qualidade, já que é principalmente por meio dela que a ciência fica registrada. Este artigo pretende mostrar, a fim de contribuir com a comunidade científica, como a utilização de um método predefinido para escrita e a utilização de tecnologias atuais podem facilitar e otimizar o tempo investido na escrita de artigos acadêmicos: *Academic* (Método de escrita acadêmica otimizada).

A ESCRITA ACADÊMICA

Surgimento

Ao longo do desenvolvimento sociocultural da humanidade, é perceptível que alguns momentos históricos foram decisivos para surgimento de novas ciências. Tais modificações também proporcionaram a fomentação de diversos métodos de





apreensão dos objetos estudados. É sabido que a Revolução Científica, ocorrida no século XVII, detém notável relevância no âmbito científico, visto que neste momento histórico surgiram novas perspectivas de análise do modelo astronômico geocêntrico, tal revolução é atribuída em primazia ao estudioso Copérnico e, posteriormente ao astrônomo pesquisador Galileu Galilei. Nota-se que o Heliocentrismo, juntamente com a ascensão das Ciências Naturais, demarcou o início do método científico-dedutivo-indutivo utilizado nas Ciências Humanas em seus primórdios. Sabe-se que as revoluções são motores de transformação da esfera social, como por exemplo, a Revolução industrial ocorrida em meados do século XVIII, que possibilitou novas configurações sociais, pelo surgimento de diversos problemas, em decorrência dos desdobramentos da industrialização.

Outra revolução/evolução que teve diversas consequências no âmbito acadêmico foi a revolução tecnológica, a partir da década de 1970. Só depois da revolução tecnológica o acesso a informação em tempo real e em abundância deixou cada vez mais de ser limitado a grupos específicos.

Com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a informação tende a ser cada vez mais democratizada (MATTE, ARAÚJO, 2012). Consequentemente esta revolução possibilitou uma menor dificuldade, de interação entre pesquisadores de uma mesma área e do acesso a materiais necessários para pesquisa em outras localidades que antes eram inacessíveis. A preocupação em maior escala com a escrita acadêmica se iniciou principalmente no século XX, em meados dos anos 1960, nos Estados Unidos, e por volta dos anos 1980 no Reino Unido (STREET, 2010).

Contudo, em ambos os casos houve um problema em comum: a percepção dos docentes de que os novos discentes, agora mais diversificados do ponto de vista de origem, cultura, classe social, possuíam grandes deficiências quando se tratava da escrita acadêmica. A partir daí, alguns pesquisadores da área se interessaram em descobrir por qual motivo este problema estava presente, creditando inicialmente às dificuldades pelo discurso oficial e a professores da educação superior, partindo da





ideia de que os alunos ingressaram na universidade com muitas lacunas no tocante à linguagem escrita, fato que estava gerando uma crise nesse nível de ensino.

De acordo com Silva (2014), foi a partir da discordância desta assertiva, por parte de Street (1998), que defendia que o problema da escrita acadêmica dos discentes no Reino Unido não era oriundo das lacunas educacionais dos discentes, mas de origem epistemológica e eram causados pelas lacunas entre as perspectivas dos docentes e interpretações dos discentes acerca da sua escrita, que os primeiros modelos de escrita acadêmica surgiram. Sendo esses:

1- O *study skills* considera o letramento é um conjunto de habilidades que os alunos devem aprender e aplicar no contexto acadêmico. Dentre os três modelos este é o que põe uma maior responsabilidade da qualidade na escrita acadêmica no alunado, sendo os alunos os responsáveis quase que exclusivamente pelo sucesso ou fracasso na escrita acadêmica.

2- A *academic socialisation*. Neste modelo o letramento também é um conjunto de habilidades de escrita, fala, raciocínio que devem ser utilizadas nas disciplinas universitárias, porém, a responsabilidade dos discentes é menor que no primeiro já que o professor é o responsável pelo incentivo e inserção do aluno as práticas de escrita acadêmica.

3- E por fim, o *academic literacies*. O letramento é visto de uma maneira mais relativa dependendo da prática social situada, do contexto em que é requerida a escrita acadêmica. Este é o mais específico dos três e necessita de uma avaliação mais criteriosa caso a caso para definir as responsabilidades de alunos e professores, no desenvolvimento da escrita científica.

Ainda segundo Silva (2014), no caso dos Estados Unidos, Reino Unido e Brasil há uma relação de causa e consequência entre a expansão universitária e o ingresso de alunos com lacunas linguísticas e textuais. Mas faz alguns questionamentos, dentre eles, a respeito destas lacunas estarem presentes antes





mesmo do acesso à universidade. Independente disto, é nítido que parte dos discentes tem dificuldades para escrever artigos científicos, seja em consequência da expansão universitária que possibilitou a entrada de novas classes sociais a universidade ou não.

Interferências na escrita acadêmica

De acordo com Freitas (2002) para criar algo são necessárias algumas características pessoais: humildade, disponibilidade psicológica para tentar expor-se, errar, recomeçar, experimentar, modificar e observar. Cada um destes pontos são complementares entre si e possuem importância dentro do processo de criação. No processo de escrita acadêmica não é diferente.

“A nossa capacidade de pensar ordenadamente necessita de treino, um fio condutor e estímulos concretos, que provêm em grande parte de uma boa bibliografia. Ah, mas reunir, ler, reler e analisar uma bibliografia decente consome tempo, energia e dinheiro.” (FREITAS, 2002, p. 90).

Contudo, a parte psicológica assume um papel fundamental no desenvolvimento do processo científico da disseminação do conhecimento. Na obra de Freitas (2002) o perfil psicológico do discente, durante a escrita acadêmica, é evidenciado, a superação do fracasso, a visão centralizada de si como sendo o único a passar por aquela situação desafiadora, a sensação de não ser compreendido e a boa sensação ao compartilhar as suas dores com quem também as sente. Freitas (2002) também destaca a relativização destas sensações e comportamentos em cada pessoa citando a distribuição desigual de habilidades e características para o bom desempenho de alguma atividade, em específico, a escrita científica. O bem-estar psicológico influenciando e sendo modificado ao longo das etapas do processo.





Portanto, é necessário que haja alguns componentes para que a difícil, porém gratificante, tarefa de escrever artigos científicos se torne mais prática e otimizada, seja por meio da análise e melhoria de sentimentos e comportamentos pessoais, do desenvolvimento e aprimoramento de uma metodologia de escrita, onde buscar, como escrever, um planejamento para que apesar de todos os obstáculos no processo sejam feitas apenas adaptações de acordo com cada situação específica. Além disso a utilização de ferramentas digitais que foram desenvolvidas com o propósito da escrita, comunicação e de edição de imagens e gráficos podem gerar grandes resultados quando se trata da minimização do tempo, diminuição do trabalho e consequentemente menos esforço empregado com pouco resultado e tendo-se um menor desgaste emocional e psicológico ao longo da escrita.

Nesse contexto pandêmico a tecnologia se tornou indispensável para o setor educacional, promovendo uma grande discussão em torno de sua utilização e eficácia. Diante disso, construímos um debate envolvendo tecnologias que possibilitam auxiliar o estudante no início do seu percurso, diminuindo assim a carga de insegurança que permeia esse difícil processo.

Tecnologias Digitais para Escrita Acadêmica

As tecnologias digitais foram criadas principalmente para resolver problemas e otimizar processos, essas tecnologias foram aplicadas em diversos segmentos da sociedade e áreas do conhecimento, umas mais outras menos, e na educação não foi diferente.

AS TIC que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações têm se tornado cada vez mais importantes, para docentes e discentes, sobretudo para aqueles que fazem parte do ensino superior, onde os trabalhos acadêmicos são mais presentes e possuem uma exigência normativa e





certa complexibilidade. No Quadro 1 estão alguns exemplos de ferramentas que podem ajudar a minimizar o tempo e os erros na produção científica.

Quadro 1 - Algumas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

| Ferramenta | Descrição | Aplicação |
|------------|---|--|
| LaTeX | Sistema utilizado para otimizar o tempo investido na produção de textos, principalmente quando possuem uma estrutura organizacional complexa. Pois, a organização do texto pode ser feita previamente e o escritor pode a partir daí focar apenas na escrita. | Produção e edição de textos |
| Word | Editor de texto da Microsoft, faz parte do pacote office. Ferramenta amplamente utilizada no meio acadêmico, profissional e no cotidiano. Possui também a versão online, o Word docs, que além de fácil acesso ainda permite a edição online por um grupo de autores e coautores. | Produção e edição de textos |
| Venngage | Plataforma <i>online</i> que é utilizada para a produção de infográficos. Ela pode ser utilizada por pessoas que não são necessariamente designers pois já possuem modelos prontos para serem utilizados ou editados para se adequar a aplicação. | Produção e edição de infográficos, imagens |



| | | |
|----------|---|--|
| Canva | Similar ao Venngage, é uma plataforma para a produção e edição de infográficos. Além disso, permite a edição ou utilização de modelos predefinidos, presentes na plataforma ou importados para a mesma. | Produção e edição de infográficos, imagens |
| Mendeley | É um software britânico criado para o público acadêmico que permite o gerenciamento de um artigo científico. Uma das funcionalidades mais comuns deste software é o gerenciamento de referências e a colocação de citações mais rápido. | Gerenciamento de um artigo científico |

Fonte: Autoral, 2020.

Entretanto, apesar da grande contribuição das tecnologias digitais de otimização da escrita. Ainda são escassos métodos que realmente contribuam de maneira significativa no momento da escrita. O quadro 01 apresenta algumas ferramentas que podem auxiliar o processo de produção, outra ferramenta não mencionada, porém de grande relevância é o CIN (Centro de Informações Nucleares) que possibilitou a elaboração de um aplicativo chamado de “Escrita e Publicação” com informações introdutórias sobre o processo de escrita científica e que podem vir a ajudar o discente na etapa de busca.

Sabendo que ainda há necessidades de métodos predefinidos, ou seja, passos que podem tornar a escrita mais prazerosa, fácil e rápida, construímos um conjunto de passos interligados e utilizados da maneira sequencial e disciplinada, que visa desenvolver habilidades e competências no ato da escrita. Trata-se de *Academi – Método de Escrita Acadêmica*



Academic - Método de Escrita Acadêmica

Levando em consideração as deficiências existentes na produção, como já supracitados, resolvemos através da capacidade inventiva e provocativa, elaborar um método de forma sintetizada de escrita acadêmica. O método Academic consiste numa sequência de passos lógicos e seriais com o objetivo de produzir um texto científico de qualidade e mais rápido, cuja função é auxiliar os discentes que ainda não possuem experiência na escrita científica. Promovendo assim, o desenvolvimento das habilidades de escrita acadêmica, que faculta em um melhor rendimento e qualidade de vida, segue abaixo os passos do modelo:

Figura 1: Passos do Método Academic



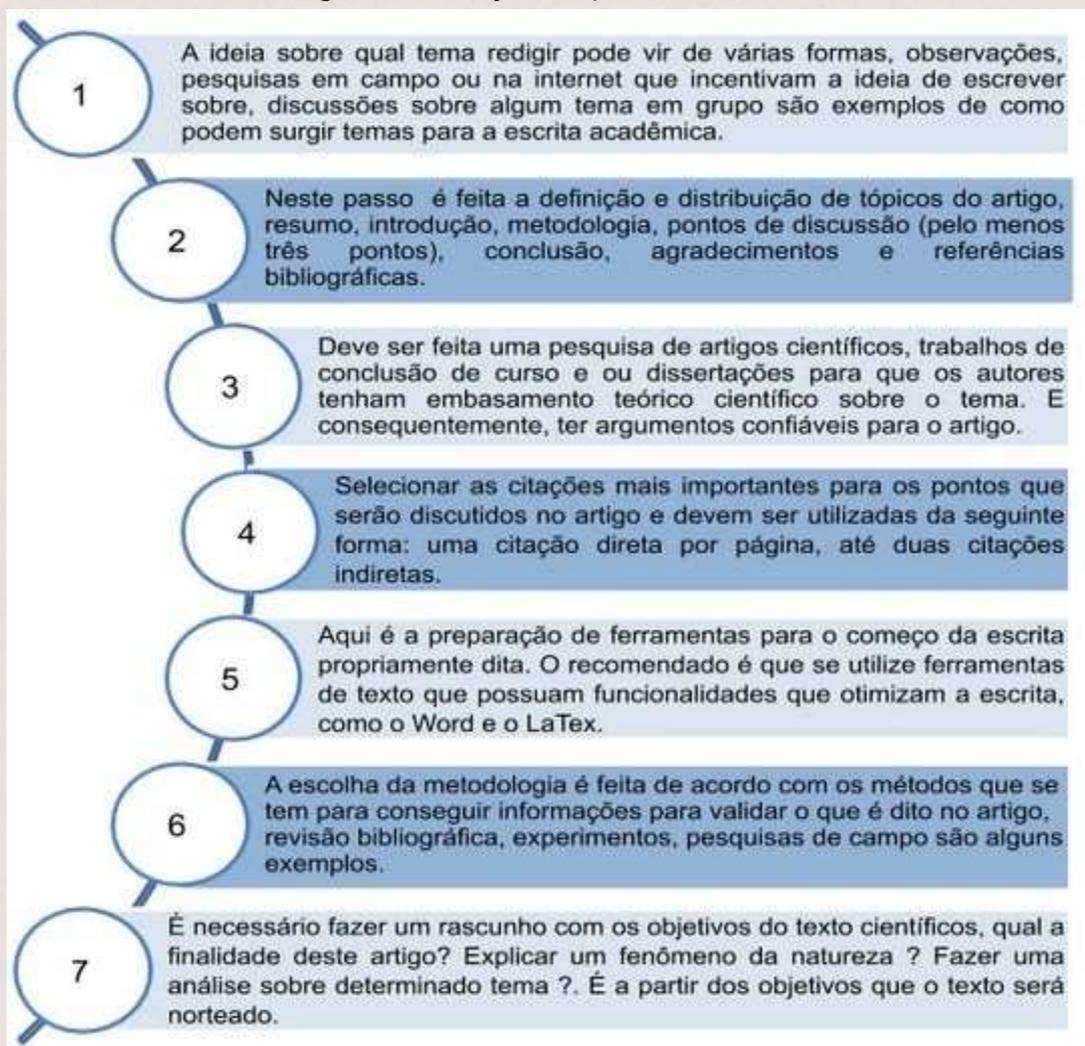
Fonte: Autoral, 2020²¹

²¹ No tocante ao terceiro passo, exemplos de alguns portais de pesquisa, tais como: Google Acadêmico, portal de período e revistas científicas da área. Além disso, ainda é necessário dependendo do tema, leitura de Dissertações e Teses doutorais nacionais e internacionais



Contudo, cada etapa presente na Figura 2 possui particularidades na hora de executar. Sendo assim, na Figura 3 são apresentadas algumas formas de ser realizado cada um dos procedimentos, com exceção da última etapa que é a junção de todos os momentos interligados. Na íntegra a descrição síntese de cada etapa:

Figura 2: Descrição dos passos do método



Academic

Fonte: Autoral, 2020.



Pode-se perceber que cada etapa tem suas especificidades, sendo necessário seguir as recomendações. Outra questão importante é a adaptação. Por exemplo, na etapa quatro, onde há a seleção de citações que serão utilizadas no texto, no caso de indivíduos que cursem áreas exatas, pode-se inserir nesse ponto o uso também de fórmulas matemáticas, é necessário escolher aquelas que serão usadas, não importando se haverá modificações durante o processo. O ponto crucial do *Academic* é a questão estrutural, pois um modelo prévio pode auxiliar o discente iniciante a organizar melhor suas ideias. Não pretendemos construir apenas um esqueleto vazio, mas sim uma bússola norteadora de escrita científica.

Apesar de ser um modelo inicial pretendemos construir futuramente um aplicativo para celulares e, posteriormente, um software de escrita acadêmica de acesso livre democrático para tornar essa etapa da vida acadêmica menos enrijecida. Ainda para complementar, colocamos em anexo, alguns exemplos básicos da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar, lembramos que a vida acadêmica exige diversas habilidades daqueles que se aventuram a enveredar por esse percurso. A escrita acadêmica é uma tarefa difícil e que exige paciência. Além das dificuldades técnicas de formatação, o mundo acadêmico é norteado por intempéries e o discente deve estar minimamente preparado para esse novo espaço, que se condensa com inúmeras descobertas e frustrações. Nesta perspectiva, propor um método acadêmico de escrita pode parecer um tanto audacioso, no entanto, é na capacidade inventiva que foram construídas grandes ideias e, por conseguinte, é por intermédio desses iniciantes que os “novos aventureiros” do mundo acadêmico podem encontrar uma forma de lidar melhor com as pressões da vida cotidiana e da cobrança pela publicização dos registros científico.





REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Virtù**: ISSN 2359-6082 2020, v. 7, n. 1.

CHURKIN, Ody Marcos. Educação à distância um marco civilizatório, um olhar holístico da pedagogia: sinergia e reflexões na conectividade em tempos de COVID-19. **B. J. H. R.**, Curitiba, v. 3, n. 2, p.3178-3196 mar./apr. 2020. ISSN 2595-6825.

FREITAS, Maria Ester. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE** • v. 42 • n. 1 • Jan./Mar. 2002. Disponível em : <https://ideas.repec.org/a/fgv/eaerae/v42y2002i1a37564.html>. Acesso em 23 set. 2020.

MATTE, Ana Cristina Fricke; ARAÚJO, Adelma Lúcia de Oliveira. Metodologias de pesquisa, comunicação e divulgação científica **Virtù**: Educação científica e cidadania CS 5.5.indd. científica12 mar.2012.

SILVA, Elizabeth Maria da. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. Disponível em : <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/137.pdf> Acesso em 23 set. 2020.

STREET, Brian. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez.2010





As Metodologias Ativas no Processo de Ensino e de Aprendizagem da Matemática

Mayra Alves Monteiro

Thiago Simão Gomes

Resumo

Este artigo é parte de uma dissertação e faz um breve levantamento bibliográfico sobre as metodologias ativas e seu uso no ensino da matemática. Com a divulgação recente do resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica demonstrando que os estudantes de escolas públicas atingiram média de 2,1 pontos a menos que os alunos da rede particular de ensino, analisa-se o que a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018 e ainda em processo de implementação nas redes educacionais do país, prevê para diminuir esta diferença social que perdura séculos. Como o documento descreve um novo perfil de aluno, se faz necessário a pesquisa de novas metodologias que permitam ao professor colaborar com a construção deste. A disciplina matemática é a que os discentes apresentam dificuldades, revelando que os estudantes não conseguem desenvolver habilidades básicas da matéria.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. Metodologias ativas. Ensino da Matemática.





Introdução

A sociedade tecnológica a qual estamos inseridos demanda mudanças na educação. Araújo (2011) acredita que estas modificações sejam a “A Quarta Revolução Educacional”, nela, consiste em tornar os alunos autores do conhecimento e os professores em mediadores desse processo, o auto ainda menciona que a educação como conhecemos hoje remete aos séculos XVIII e XIX, época em que a educação era para poucos, apenas a elite tinha acesso a ela. Esta desigualdade social é descrita por Tenente (2020, sp) durante sua análise ao resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2019 (SAEB) “O Abismo é grande na comparação entre escolas públicas e privadas. Na rede particular, responsável por 12,2% das matrículas de ensino médio do país, o Ideb foi de 6.

Na rede estadual, um patamar muito mais baixo: 3,9”. Garofalo (2018, sp) comenta que se deve quebrar estes velhos padrões que regem a educação durante anos e a tornam tão “... descontextualizadas, pautada em transmissão de conhecimento e ambientes pouco propícios ao processo de aprendizagem”.

Para assegurar o desenvolvimento correto dos estudantes da Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta todas as habilidades e competências que os professores devem trabalhar durante sua formação básica. No documento, as habilidades da disciplina Matemática englobam as práticas cognitivas e socioemocionais obtendo, desta forma, uma Educação Integral (BRASIL, 2018). Com isto, a forma como se organiza os currículos, as metodologias e os espaços educacionais foram revistos e normatizados em toda a Educação Básica com o intuito de criar uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Estas mudanças são ainda mais necessárias no ensino da matemática, disciplina que causa desinteresse por parte dos alunos (ROTHER *et. al.*, 2016) devido ao formato em que os conteúdos são apresentados, sem conectar com a realidade





dos discentes e de forma abstrata. Tenente ao analisar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019 detectou que os alunos brasileiros “... são capazes de resolver operações básicas, reconhecer proporções, associar uma tabela a um gráfico e fazer progressões aritméticas. Não conseguem, em geral, determinar probabilidade, calcular porcentagem, resolver uma expressão algébrica ou analisar formas geométricas” (TENENTE, 2020, sp).

O conhecimento matemático é fundamental para todos os estudantes da Educação Básica do Brasil (BRASIL, 2018) por possuir uma enorme aplicabilidade na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) indicam que o ensino da Matemática deve priorizar o desenvolvimento da segurança na construção dos saberes matemáticos de forma que cultive a autoestima, o respeito pelos colegas e a perseverança na procura por soluções (BRASIL, 1998). Como forma de auxiliar estas mudanças na educação, as metodologias ativas se apresentam como facilitadores neste processo. Segundo Valente (2013), elas trazem aos alunos a oportunidade de assumir uma postura mais ativa, desenvolvendo e criando oportunidades de construir o conhecimento com a mediação do professor. Morán (2015) define a tecnologia digital como a “... integração de todos os espaços e tempos”. Para o autor, as tecnologias digitais ampliam as salas de aula, levando o ensino para além das paredes da escola. A comunicação entre professor e aluno também precisa ser modificada, além de acontecer face a face, com a ajuda das tecnologias móveis auxiliam em um diálogo que ocorrera digitalmente, trazendo o mundo para a escola e a escola para o mundo.

Com todas estas inovações tecnológicas, cria-se um desafio aos professores de matemática deste século (GIORDANO & SILVA, 2017) em tornar suas aulas atrativas ao olhar do discente, em um tempo em que o docente não é mais o detentor do conhecimento, faz-se necessário investigar novas metodologias de ensino da disciplina. Neste trabalho, haverá uma ênfase nas metodologias ativas e suas possíveis contribuições no ensino da matemática.





Revisão bibliográfica

Base Nacional Comum Curricular

A BNCC se apresenta como referência para a construção dos currículos dos sistemas de ensino de todo o país, com o intuito de garantir que as aprendizagens essenciais sejam desenvolvidas ao longo da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN 9396/96) descreve em seu 26º artigo que

“... os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Para assegurar que estas aprendizagens essenciais alcance os alunos de todo o país, A BNCC descreve dez competências essenciais alinhando-se, assim, à Agenda 30 da Organização das Nações Unidas (ONU) ao reconhecer que a educação deve estimular ações e afirmar valores, humanizando a sociedade, tornando-a socialmente justa e visando a preservação da natureza (BRASIL, 2013 *apud* BRASIL, 2018).

Esta formulação de um documento que regulamente os currículos da Educação Básica se faz necessária em um país em que alunos de escolas públicas obtêm resultados inferiores aos discentes de escolas particulares nas avaliações externas. Os resultados do SAEB 2019 apontam que os índices das escolas públicas são inferiores ao das redes particulares nos dois ciclos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A fim de diminuir estas diferenças, A BNCC relata as habilidades pertinentes a cada ano ou série dos ciclos da Educação Básica (BRASIL, 2018).

O documento também atribui o protagonismo dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem a formação e o desenvolvimento humano global, tornando-





os sujeitos ativos no desenvolvimento da aprendizagem, colocando em prática situações que engajem e motivem os discentes.

Metodologias ativas

As metodologias ativas devem despertar a curiosidade dos alunos quando houver uma integração e “... ao ser analisada e valorizada pelo professor, estimulam os sentimentos dos estudantes, deixando-os mais próximos dos estudos e melhorando suas capacidades de autonomia, e competência” (CAPALONGA & WILDNER, 2018, p150). José Morán (2015) relembra que teóricos como Dewey e Freire ao enfatizar a necessidade de “... superar a educação bancária, tradicional e focar na aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”. O autor descreve que as metodologias ativas exigem:

... pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades (MORÁN, 2015).

Bizolatti e Neto (2018) destacam que os alunos ainda possuem uma forte ligação com as aulas expositivas. Eles apontam também uma motivação dos discentes ao serem apresentados a nova metodologia, demonstrando a necessidade do estudo em casa. Esta dificuldade também é enfrentada pelos professores quando utilizam as metodologias ativas pela primeira vez (ROTHER *et. al.*, 2016), devendo aplicar mais tempo na elaboração das atividades.

Um dos modelos que José Morán (2015) considera mais interessante, na atualidade, em ensinar é a sala de aula invertida, pois possibilita a combinação de outras metodologias por aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos e projetos. Além da concentração das informações básicas em ambiente virtual, abrindo





o espaço das salas de aula para atividades mais criativas. Desta forma, os alunos aprendem fazendo e aprendem juntos.

Na sala de aula invertida, os alunos veem os conteúdos em casa, por meio de vídeos e textos disponibilizado pelo professor de matemática em ambiente virtual, que os motiva a estudar em casa, sem reproduzir os objetos em sala de aula, deixando este espaço para as dúvidas. Bizolatti e Neto (2018) acredita que a sala de aula invertida visa

... uma aprendizagem interativa no âmbito escolar e orientações baseadas em recursos digitais fora do contexto de sala de aula, tendo como característica marcante, a não utilização do tempo em sala com aulas expositivas, mas para as atividades interativas em grupos ou individuais (BIZOLATTI & NETO, 2018).

Com o tempo da sala de aula utilizado para esclarecimento de dúvidas, orientações e projetos dos alunos, eles se sentem mais motivados e estimulados no processo de aprendizagem da matemática. Bizolatti e Neto (2018) acreditam que a sala de aula invertida abre espaço para maior interação, diálogo, trocas e socialização durante as atividades, o que estimula os discentes a aprender.

Diversas estratégias estão sendo utilizadas para obter uma aprendizagem ativa. José Valente (2013, sp) aponta que é necessário inovar os métodos de ensino para criar a possibilidade de "... explorar os avanços das tecnologias educacionais...". Em seu trabalho, o autor apresenta diversas metodologias ativas adotadas por universidades renomadas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem por projetos.

As metodologias ativas são eficazes quando existe interação do aluno com o assunto abordado (BARBOSA & MOURA, 2013). Independente da estratégia abordada, é a atitude ativa da inteligência dos discentes, com o auxílio do professor como mediador do conhecimento, que promove a aprendizagem. Garofalo (2018) afirma que a educação vive uma revolução e que os alunos constantemente pedem





para que os professores trabalhem com metodologias ativas em suas aulas, seja por meio de projetos, investigação, resolução de problemas ou produção de narrativa digital.

Metodologias ativas no ensino da matemática

Giordano e Silva (2017) defendem que a construção do conhecimento por projetos no ensino da matemática apresenta bons resultados. Geralmente realizado em grupos, esta metodologia ativa motiva os alunos, pois a troca de experiência auxilia no desenvolvimento do objeto de estudo. Para os autores, este método auxilia na realização do trabalho cooperativo e na conquista da autonomia investigativa necessária para a compreensão da disciplina. Eles acreditam que,

... a aprendizagem por meio de projetos privilegia um contexto interdisciplinar, aumentando a motivação para os estudos, além de desencadear mudanças atitudinais e comportamentais que podem propiciar experiências de sucesso nas atividades acadêmicas, que, ao longo da escolaridade, pareciam inacessíveis (COSTA apud GIORDANO & SILVA, 2017, p. 85).

Os autores ainda destacam que esta metodologia gera um maior interesse e motivação por parte dos estudantes. Isto ocorre devido ao trabalho em equipe, a otimização do tempo e a dinamização das aulas.

Paiva (2016) atribui o estigma da matemática de ser descrita como uma disciplina muito difícil a forma como ela é ministrada, não por culpa dos professores, pois estes acabam tão atribulados com obrigações administrativas e com um cronograma de conteúdo a ser desenvolvidos em tão curto tempo que acabam por não relacionar estes temas ao cotidiano dos alunos.

O autor ainda apresenta os resultados positivos de seu trabalho ao utilizar o que chamou de aprendizagem pelos colegas (*Peer Instruction*) durante suas aulas e como esta metodologia ativa as tornaram mais dinâmicas e como aumentaram o interesse dos discentes, efeito contrário ao que ocorre em suas aulas tradicionais. Ele





ainda comenta sobre a melhora na quantidade de acertos em relação às questões apresentadas em sua pesquisa.

A metodologia ativa sala de aula invertida também demonstra ser apropriada para as aulas de matemática, segundo Moreira ela possui “... 3 momentos especiais para professores e alunos que se configuram no antes da aula, no durante a aula e no depois da aula” (MOREIRA, 2018). Estes momentos melhora a relação entre docentes e discentes, pois o primeiro torna-se mais presente em momentos de dúvidas do estudante. Outro ponto positivo destacado pela autora é a “... utilização de ferramentas tecnológicas para simular situações matemáticas que nas metodologias de ensino tradicionais são abstratas, bem como a precisão de gráficos e figuras apoiados ao uso de *softwares* matemáticos” (MOREIRA, 2018).

Apesar destes resultados positivos das metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem da matemática, ainda são poucas as pesquisas sobre o tema. De acordo com Paiva (2016) são poucos os documentos em português voltado para a Educação Básica, uma vez que a maioria dos textos são focados no Ensino Superior. Esta preposição é afirmada por Altino *et. al.* (2020) que fizeram um levantamento sobre o termo “Metodologias Ativas” no sítio eletrônico do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obtendo 258 resultados, destes, 201 (78%) eram pesquisas da área da saúde, 53 (20%) de outras áreas do conhecimento e apenas 4 (2%) voltados para matemática.

Os autores também pesquisaram o termo “Métodos Ativos” obtendo 62 resultados, sendo 37 (60%) de outras áreas do conhecimento, 23 (37%) da área da saúde e 2 (3%) na área da matemática. Ainda que os resultados sejam baixos, Altino *et. al.* (2020) destacam que as pesquisas sobre metodologias ativas no ensino da matemática estão crescendo no país, pois os documentos encontrados se tratavam de dissertações recentes, sendo 4 datadas em 2016, 1 em 2003 e 1 em 2004.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve acompanhar as mudanças que ocorrem a sua volta, diminuindo a desigualdade social gerada nos últimos séculos. Com isto, o MEC elaborou a BNCC que prioriza a aprendizagem essencial de cada etapa da Educação Básica, de uma forma que o currículo seja o mesmo em todas as redes públicas e privadas do país.

A sala de aula invertida e a aprendizagem por projetos são exemplos de metodologias ativas que demonstram aos discentes e aos docentes seus respectivos papéis neste novo cenário educacional. A princípio, os alunos podem estranhar estes métodos de ensino, devido ao fato de estarem acostumados a serem meros receptores dos conteúdos transmitidos pelos professores, mas a medida em que adquirem a autonomia, eles se motivam a aprender cada vez mais ativamente.

As metodologias ativas aparecem para auxiliar o professor de matemática a assumir o seu papel como mediador do conhecimento, e não mais como único detentor, ensinando seus estudantes a serem protagonistas do processo de aprendizagem da disciplina, dando-lhes a oportunidade de serem autores do conhecimento. Este método de ensino auxilia, também, na inserção dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem.

Pesquisas sobre sala de aula invertida, *Peer Instruction* e aprendizagem por problemas demonstram resultados satisfatórios no ensino da matemática, devido ao dinamismo que estas práticas trazem para as aulas. A relação entre professor e aluno se aperfeiçoam em aulas que utilizam metodologias ativas, uma vez que o docente tem mais disponibilidade de tempo para tirar as dúvidas dos alunos.

Mesmo que as pesquisas sobre metodologias ativas no ensino da matemática na Educação Básica estejam crescendo, ainda são poucas as que se direcionam sobre o tema, uma vez que a maioria das buscas resultam em textos de outras áreas do conhecimento ou em outras línguas.





REFERÊNCIAS

- ALTINO, Humberto Vinício F.; NUNES, Célia Maria Fernandes; FERREIRA, Ana Cristina. **Metodologias Ativas no Ensino da Matemática**: o que dizem as pesquisas? Revista Pensar Acadêmico ISSN 2674-7499, v. 18, n. 1, jan 2020. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1705> Acesso em: 20 Set. 2020.
- ARAUJO, Ulisses F. **A Quarta Revolução Educacional**: a mudanças de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. In: ETD: Educação Temática Digital. Campinas, v.12, n. 31-48, Mar. 2011. ISSN: 1676-2592.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 Set. 2020.
- BIZOLATTI, Aline da Silva. NETO, Joao Coelho. **Sala de Aula Invertida**: possíveis aproximações para o ensino da matemática. In: Revista Thema, vol. 15, n° 3, 2018.
- CAPALONGA, Flávia. WILDNER, Maria Claudete Schorr. **Usando as Metodologias Ativas na Educação Profissional**: identificação, compreensão e análise nas percepções dos estudantes. Revista Destaques Acadêmicos. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331191983_USANDO_AS_METODOLOGIAS_ATIVAS_NA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_IDENTIFICACAO_COMPREENSAO_E_ANALISE_NAS_PERCEPCOES_DOS_ESTUDANTES . Acesso: 24 maio 2019.
- GAROFALO, Debora. **Educação 4.0: o que devemos esperar**. Revista Nova Escola. São Paulo/SP. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar#:~:text=N%C3%A3o%20tem%20mais%20volta%2C%20a,viv%C3%A2ncias%20e%20m%C3%A3o%20na%20massa>. Acesso em: 21 Set. 2020.
- GIORDANO, Cassio Cristiano. SILVA, Danilo Saes Corrêa da. **Metodologias Ativas em Educação Matemática**: a abordagem por meio de projetos na educação estatística. Revista de Produção Discente em Educação Matemática. ISSN 2238-8044, [S.l.], v. 6, n. 2, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pdemat/article/view/35422> . Acesso em: 21 set. 2020.
- MORÁN, José. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol II. 2015.
- MOREIRA, Rosilei Cardoso. **Ensino da Matemática na Perspectiva das Metodologias Ativas**: um estudo sobre a “sala de aula invertida”. Dissertação de Mestrado em Matemática, Universidade Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6283/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Rosilei%20C.%20Moreira.pdf Acesso em: 20 Set. 2020.





PAIVA, Thiago Yamashita. **Aprendizagem Ativa e Colaborativa**: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática. Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática, Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21707/1/2016_ThiagoYamashitaPaiva.pdf Acesso em: 20 Set. 2020.

ROTHER, F. WELTER, M.P. GRIEBELER, L.C. **Metodologias Ativas Aplicadas no Processo de Ensino Aprendizagem da Matemática**. Disponível em: http://eventos.seifai.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2016/448.pdf. Acesso em: 27 Maio 2019.

TENENTE, Luiza. **Ideb: desde 2013, ensino médio brasileiro não atinge nível esperado de qualidade**. G1 – O portal de notícias da Globo. Rio de Janeiro/RJ. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/15/desde-2013-ensino-medio-brasileiro-nao-atinge-nivel-esperado-de-qualidade-no-ideb.ghtml> Acesso em: 21 Set. 2020.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. Notícias, Brusque, 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_aguardar_proec_textopara280814.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.





Crítérios e Instrumentos de Avaliação: Construção da Aprendizagem *On-Line*

Juliana Gonçalves Carvalho
Lais Helena T Merlin de Andrade

Resumo

A avaliação sempre foi um ponto de tensão para docentes e discentes, planejar, elaborar, aplicar, avaliar e classificar os alunos por meio de notas, muitas vezes torna o processo injusto e excludente. Nossos referenciais teóricos ressaltam a importância do planejamento avaliativo como um processo que permita a reflexão-ação-reflexão, de modo que tanto o processo, quanto a análise do desenvolvimento da aprendizagem do aluno seja criteriosa e reflexiva no tocante à construção do ensino-aprendizagem de forma significativa. Desta forma, o artigo tem a finalidade de discutir a importância da avaliação no ensino aprendizagem de forma bem planejada, e a efetividade dos critérios avaliativos aplicados nas atividades disciplinares oferecidas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade de ensino a distância (EaD) na Universidade Metropolitana de Santos. Nesse cenário, a proposição de atividades e critérios avaliativos claros e objetivos, permitem que os alunos construam o conhecimento de forma significativa, haja vista que os critérios avaliativos são diretrizes norteadoras que possibilitam a construção e o desenvolvimento de atividades exitosas.

Palavras-chave: Avaliação em EaD. Processos avaliativos. Critérios avaliativos. Instrumentos avaliativos.





Introdução

Este trabalho menciona os caminhos percorridos para se pensar a avaliação como um processo de desenvolvimento individual do ser humano, que seja útil, e que consiga acrescentar e aprimorar o processo de aprendizagem. Para tal, pretende-se abordar a importância de: avaliar num processo formativo, por meio da provocação de reflexões nos aprendizes; de planejar critérios avaliativos no processo contínuo formativo, e como estes contribuem para avaliações efetivas; diferenciar critérios avaliativos e instrumentos de avaliação.

Esta temática discutida nos conduz a inferir que pensar em critérios avaliativos é refletir sobre a avaliação e o que irá se avaliar. Pois, os critérios poderão servir de indicadores ou evidências para o julgamento da qualidade de desempenho dos avaliados (DEPRESBITERIS, 1998, *apud* FORNO, 2018). Entretanto, não é tarefa fácil definir critérios que sejam claros, precisos, pertinentes e coerentes com conteúdos abordados, desse modo existe a necessidade de se definir instrumentos de avaliação pontuais, que serão mediadores entre a proposição de critérios de aprendizagem e a informação a ser passada. Pois, por meio de instrumentos de avaliação, se coleta dados da aprendizagem real dos alunos, permitindo um julgamento qualitativo desta, e também possível reorientação, caso necessária (FORNO, 2018).

A questão primordial que move esta pesquisa é indagar se a proposição de critérios de avaliação definidos previamente com auxílio de instrumentos mediadores avaliativos é suficiente para a construção efetiva da aprendizagem de nossos alunos, inseridos no espaço *online*.

Portanto, o objetivo principal deste trabalho é verificar se critérios avaliativos previamente definidos nas proposições de fóruns de orientação das atividades disciplinares 1 e 2 (ATD1 e ATD2), ferramentas *Moodle*, disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dos componentes curriculares do curso de





licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade de ensino a distância (EaD) da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), são efetivos para o bom desenvolvimento e bom desempenho na participação colaborativa e interativa efetuada pelos alunos durante o processo de construção de conhecimento e aprendizagem *on-line*, uma vez que o curso é oferecido na modalidade de ensino a distância.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, baseada na literatura específica referentes à temática abordada sobre processos avaliativos, seus instrumentos e critérios. Portanto, a pesquisa foi iniciada por meio da leitura de diversos materiais relacionados com o tema por meio da procura das palavras-chave: avaliação; critérios de avaliação; e instrumentos de avaliação, em bases eletrônicas de pesquisa.

Iniciaremos a pesquisa primeiramente definindo o que é avaliação e sua função no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, em seguida abordaremos o que são os critérios avaliativos, bem como sua importância no sentido da construção do conhecimento. Finalizaremos o artigo discutindo sobre os instrumentos avaliativos, as diferenças entre critérios avaliativos *versus* instrumentos de avaliação e nossa análise frente à efetividade dos critérios avaliativos propostos na atividade fórum do ambiente virtual de aprendizagem.

Revisão bibliográfica

Avaliação: importância de estabelecer critérios e escolher instrumentos avaliativos efetivos

Avaliação

Quando pensamos em avaliação, rapidamente nossa mente nos remete aos tempos escolares, em que o processo da prova, era algo temido pelos alunos e muitas vezes utilizado como ferramenta de punição por alguns docentes, entretanto, a





avaliação tinha como real objetivo quantificar e classificar por meio de uma nota, o quanto o aluno havia aprendido sobre determinado conceito, desse modo, trazendo o êxito à prática docente, pois, as boas notas, remetiam ao bom trabalho desempenhado pelo professor. Em contrapartida, os alunos com baixo desempenho muitas vezes eram rotulados como desinteressados ou até mesmo colocados à margem da sala de aula.

Ao longo da história educacional do nosso país o processo de avaliação sofreu modificações necessárias que acompanharam a evolução da educação. Durante muito tempo a avaliação esteve relacionada com a aplicação de provas e exames escolares como algo mecânico e à parte do processo de ensino-aprendizagem. O ato de avaliar sujeitos era atribuído a qualificá-los, dar valor, de forma positiva ou negativa, estando estes, certos ou errados (REIS, 2017). Por muito tempo, a avaliação foi considerada uma forma de verificação da aprendizagem apenas classificatória. Mas, o ato de verificar não provoca reflexão nem garante a construção de novos conhecimentos e aprendizagens. Dessa forma, percebemos que a verificação é diferente da avaliação, pois esta é um processo gradual, progressivo e dinâmico que direciona o indivíduo a ser avaliado em busca dos objetivos de aprendizagem planejados pelo docente (REIS, 2017).

Segundo Luckesi (2011), avaliar é um processo que visa garantir o desenvolvimento dos aprendizes, por meio da investigação, para a obtenção de melhores resultados, promovendo assim uma educação que prioriza a aprendizagem. Já Hoffmann (2012) complementa dizendo que avaliar é ver, refletir e agir em benefício dos educandos, que são indivíduos diferentes e dependentes de orientação docente.

Entretanto, a avaliação não pode ser um processo apenas classificatório, a mesma deve envolver o compromisso do professor com as aprendizagens significativas dos seus alunos, de forma ética e imparcial, tendo em vista seu processo de formação. Portanto, a avaliação deve ter a função de acompanhar a relação ensino-aprendizagem, produzindo elementos que permitam um espaço dinâmico e dialógico





entre a prática docente e o currículo escolar proposto, e seus atores (REIS, 2017). Ao docente cabe saber observar, orientar, acrescentar, identificar os acertos do seu alunado e mediar os erros e equívocos, pois o erro também faz parte do processo de aprendizagem (REIS, 2017). Ainda, o professor precisa acompanhar a evolução educacional e tecnológica e aderir ao uso das TICs no processo ensino-aprendizagem. Pois, a geração que nasceu no século XXI já está inserida neste contexto. O mundo virtual faz parte do cotidiano atual. O marco para tal mudança evolutiva teve seu início com o advento da internet por meio da conexão sem fio e a popularização de equipamentos móveis.

Diante disso, o acesso facilitado a informações inicia-se precocemente na vida escolar, mudando o cenário educacional tradicional para digital e interativo. Agora, o professor também modifica seu papel, tornando-se orientador e facilitador do conhecimento para que o aprendizado ocorra continuamente (REIS, 2017).

Na abordagem construtivista do ensino-aprendizagem os alunos constroem seu conhecimento por meio da busca contínua do saber, fazendo também uma leitura do ambiente em que estão inseridos. O professor provoca seu alunado propondo uma problematização; os alunos primeiro entendem o problema para posteriormente resolvê-lo, buscando soluções, por meio de pesquisas em diferentes materiais, físicos e/ou virtuais, debatendo o assunto com o professor e trabalhando em pequenos grupos. Desta forma, interativa, o docente tem a oportunidade de avaliar seus alunos individualmente e coletivamente. Cada discente pode assumir um papel de protagonista, autor e pesquisador, capaz de refletir sobre questões investigadas e produzir seus próprios textos com embasamento teórico, visão crítica e argumentativa. Portanto, a avaliação passa a ser realizada ao longo de todo o processo construído, tendo sua base em um processo dinâmico, construtivo e voltado para um objetivo de aprendizagem, e não representa somente um instrumento classificador final como uma prova (REIS, 2017). Pois, a finalidade não é avaliar o aluno somente para promovê-lo e garantir que tenha sucesso na aprendizagem e, sim, qualificar o





processo a fim de obter bons resultados que possam ser mensuráveis (REIS, 2017). Portanto, o professor observa, analisa, compreende e acolhe seus alunos, respeitando a individualidade. Adicionalmente, o docente valoriza as diferenças individuais dos estudantes em relação ao grupo, sendo o mediador e interventor pedagógico de seu alunado em busca da construção de novos saberes (REIS, 2017).

Não somente nas escolas de ensino tradicional, mas também nas modalidades de ensino a distância, o educador que se compromete com o processo efetivo da aprendizagem de seus alunos deve reconhecer o perfil dos mesmos e sempre olhar com atenção à sua prática, para que os objetivos propostos sejam alcançados (REIS, 2017). Deve ainda, planejar seus critérios de avaliação e compartilhá-los com seu alunado, em um processo contínuo e formativo para que aconteça de modo efetivo a aprendizagem coletiva, com a troca de experiências e conhecimentos (REIS, 2017).

Critérios de avaliação

No contexto de avaliar para construir a aprendizagem, estabelecer critérios avaliativos é condição para uma educação que garanta a aquisição de conhecimentos necessários para a formação do educando. Estes devem deixar clara a essência de cada conhecimento que servirá de referência para indicar o que se deve avaliar, revelando as expectativas de aprendizagem considerando os objetivos, os assuntos propostos e as particularidades de cada etapa do desenvolvimento do processo de aprendizagem. Os critérios devem ser traduzidos e transformados em evidências que levem à conclusão do que o aprendiz compreendeu e do que ele será capaz de executar. Também são o modo para o acompanhamento da aprendizagem e que podem subsidiar o julgamento dos níveis de aprendizagem dos educandos, e do ensino do professor.

Segundo Depresbiteris (2007, p.37) *apud* Moreira e Sanches (2017, p. 6-7):





“os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem”. (DEPRESBITERIS, 2007 *apud* MOREIRA; SANCHES, 2017)

Dessa forma, estabelecer critérios avaliativos faz com que os alunos tenham um momento de autoavaliação, pois todo o processo avaliativo da atividade proposta está claro, o que possibilita de antemão ao aluno, uma visão objetiva de como se dará a análise avaliativa, bem como quais parâmetros serão utilizados como ferramentas na análise construtiva da sua formação, possibilitando a comparação entre o desenvolvimento real e o esperado.

Portanto, neste sentido, os critérios orientam o percurso pelo qual as práticas docentes devem percorrer, e promovem constantes reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem (FORNO, 2018).

Instrumentos avaliativos

Informações sobre o desempenho dos alunos perante uma avaliação podem ser subjetivas, desta maneira torna-se necessário a escolha prudente de instrumentos avaliativos em função daquilo que se pretende observar. Dependendo do rigor utilizado durante uma avaliação, poderá corresponder a um resultado mais autêntico relacionado ao nível de conhecimento que está sendo avaliado (AGRUPAMENTO, 2016).

Diferentemente dos critérios de avaliação estabelecidos, os instrumentos avaliativos devem estar atrelados à definição dos primeiros em relação à intencionalidade de conteúdos, que devem ter seus objetivos, metodologia e modo de avaliação bem definidos. Desta forma, os instrumentos são mediadores do processo de aprendizagem e devem ser cuidadosamente planejados e elaborados com requisitos básicos para que o professor possa coletar dados da avaliação de seus aprendizes, aproximando estes da realidade, de modo a verificar se cumpriu a





intenção de sua avaliação previamente planejada, e assim, poder atribuir um julgamento qualitativo correto da aprendizagem dos seus alunos (FORNO, 2018).

Nesse sentido, os instrumentos avaliativos devem ser pensados de modo a abranger a heterogeneidade da sala, pois diante da variedade de instrumentos avaliativos, tentar trabalhar de maneira diversificada, amplia o leque de possibilidades e garante aos alunos um processo avaliativo justo e igualitário no tocante à diversidade encontrada em sala de aula. Para tal, é de fundamental importância um planejamento estruturado e que contemple momentos em que os instrumentos avaliativos sejam utilizados de maneira diagnóstica, para que o professor tenha uma visão analítica de seus alunos, com posterior análise formativa e somativa.

Com base nas informações mencionadas, consegue-se estabelecer a relação entre os critérios avaliativos e instrumentos de avaliação. Ambos, apesar de diferentes, devem caminhar juntos, promovendo o cumprimento dos objetivos preestabelecidos no planejamento de atividades pedagógicas, a qualidade do ensino, a assimilação dos conteúdos por meio da aprendizagem dos alunos, e, a avaliação adequada e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar todos os processos que permeiam o ato de avaliar requer momentos que propiciem a reflexão-ação-reflexão. Avaliar apenas como um ato classificatório, já não cabe mais no mundo globalizado e dinâmico em que vivemos. Hoje, o processo de avaliação perpassa simplesmente a ação de classificar por meio de notas o desempenho dos alunos, é fundamental por parte do docente, saber o que ele espera verificar por meio da avaliação e refletir sobre como propiciar esse momento aos alunos, com base nessa premissa, ao resultado final, cabe uma análise sobre o que era esperado e o que fora atingido, repensando estratégias e ações que permitam o êxito, tanto dos alunos, como à prática docente.





Nesse sentido, os critérios avaliativos são parâmetros que podem auxiliar a análise do desempenho dos alunos pelos professores, bem como permitem aos alunos um direcionamento e uma pré-avaliação sobre o que esperado diante da proposta avaliativa. Desta forma, o uso de critérios avaliativos permite ao aluno identificar a melhor estratégia a ser utilizada por ele ao participar de atividades avaliativas de modo que facilite seu aprendizado e que possibilite a construção e ampliação do conhecimento.

Desta forma, o objetivo foi discutir sobre o uso e a importância dos critérios avaliativos como uma estratégia metodológica no sentido de nortear docentes e discentes na compreensão dos processos avaliativos, de modo que ambos consigam estabelecer as relações necessárias entre a atividade proposta e atividade realizada de forma que seja propiciado o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, visando o desenvolvimento exitoso da aprendizagem.

Os referenciais teóricos ressaltam a importância da avaliação e da elaboração coerente dos critérios avaliativos no sentido de permitir o pleno desempenho dos alunos em todos os seus aspectos, enfatizam a questão do planejamento adequado de modo a propiciar um processo justo e igualitário, bem como orientações e diretrizes norteadoras claras que garanta aos participantes a construção de uma aprendizagem significativa.

Com base no exposto e tendo em vista o universo da EaD, se faz necessário uma reflexão mais objetiva com relação ao planejamento das atividades e dos critérios avaliativos, considerando a heterogeneidade da população estudantil atendida, de modo que todos possam compreender as solicitações e participar dos processos avaliativos de forma a garantir uma aprendizagem plena e significativa. Nas análises feitas com relação aos critérios avaliativos preestabelecidos nas atividades disciplinares e que foram oportunizados aos alunos, observou-se que a maioria deles após analisá-los, elaborou as atividades de forma mais coesa e coerente e atenderam melhor aos objetivos propostos. Sendo assim, se faz necessário uma análise criteriosa





das propostas avaliativas, bem como dos critérios de avaliação, pois estes serão os norteadores que conduzirão ao produto final produzido pelos alunos de forma que a reflexão-ação-reflexão seja uma troca entre discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

- AGRUPAMENTO de Escolas José Silvestre Ribeiro Idanha-a-Nova. **Crítérios gerais de avaliação das aprendizagens**. Revisão aprovada em Conselho pedagógico. 18 jul. 2016. Disponível em: <<https://agrupamentoidanha.com/ficheiros/d767600LnMN0BiO5.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2019.
- FORNO, M.R.G.D. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2018.
- HOFFMANN, J. **Avaliar - Respeitar primeiro, educar depois**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A.L.O.R; SANCHES, D.G.R. **Crítérios de avaliação para o processo avaliativo escolar**. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/Crit%C3%A9rios-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-o-processo-avaliativo-escolar-Ana-L%C3%BAcia-O.-R.-Moreira-e-Denise-G.-R.-Sanches.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2019.
- REIS, P.R. **Avaliação da Aprendizagem em EAD**. Núcleo de Educação a Distância da UNIMES. Santos, 2017.113p. (Material didático. Curso de Pós-graduação em Educação a Distância).





Análise Quantitativa da Participação Discente em Fórum Não Avaliativo e Fórum Avaliativo em Educação a Distância

Erika Coelho D'Antonio Reipert
Cristiane Ramon Sampaio

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo sobre a avaliação em fórum quando proposto de forma não avaliativa e avaliativa a partir da análise quantitativa de participações de estudantes. A avaliação faz parte de projetos e/ou ações de propostas educacionais para modificações que se façam necessárias visando à qualidade do ensino. O objetivo deste estudo é a análise da participação de alunos em uma atividade fórum em variados componentes curriculares que compõe a matriz curricular da Licenciatura em Química da UNIMES, curso oferecido na modalidade a distância, em dois semestres subsequentes (2018.2 e 2019.1). Foi utilizada como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica e a documental, a partir da análise dos números de postagens de mensagens realizadas pelos estudantes em um fórum que antecede uma atividade avaliativa. Ficou evidenciado que quando o fórum de orientação passou a ser avaliativo houve participação significativa dos discentes o que não ocorreu quando não era aplicado um valor de avaliação para o mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação a Distância. Fórum.





1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um estudo sobre um dos recursos utilizados em avaliação no ensino a distância. Conforme Neder (1996) a avaliação faz parte de projetos e/ou ações de propostas educacionais para modificações que se façam necessárias visando a qualidade do ensino.

Ela se faz presente tanto para o professor em seu papel de educador tanto como para o aluno no papel de aprendiz. “Ao avaliar os seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho” (HAYDT, 1997, p.7). Pois não há dúvidas sobre a ligação do docente e discente no processo educativo, “não se resolve o problema do aluno sem resolver o do professor. Aprimorar o desempenho discente implica, sempre, aprimorar o desempenho docente” (DEMO, 2008, p. 13). Ficando sujeito a sua autoavaliação de desempenho do seu trabalho como educador.

Quando se trata do discente é necessário que ele perceba o que conseguiu assimilar do conteúdo estudado e a avaliação, independente da modalidade de ensino ela está presente, e de forma contínua, devendo o docente criar avaliações que estimulem o pensar e revisar concepções (RODRIGUES, 2008).

A avaliação na educação a distância (EaD) não deve considerar apenas um momento pontual, deve-se utilizar de diversos meios que objetivem o aprendizado e não a quantidade de avaliações (SARTORI; BOTH, 2017). De acordo com Oliveira (2006) nesta modalidade de ensino é elaborada para compor o sistema podendo consecutivamente avaliar a proposta curricular. Como um instrumento de informação e melhoria do ensino levando a reflexão, conforme afirma Depresbiteris “no currículo acadêmico, a avaliação em sala de aula apresenta meios variados, de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas, sempre com ênfase ao conhecimento de fatos e temas” (DEPRESBITERIS, 1998, p. 163).

O docente precisa estar atento às etapas que envolvem a realização das atividades pelos seus alunos, reconhecendo indícios de aprendizagem que o habilite





a avaliar as atividades propostas, contemplando a avaliação formativa. A avaliação deve ser um instrumento para ensinar melhor a fim de se construir o saber (CAMARGO, 2017).

Na Licenciatura em Química da Universidade Metropolitana de Santos UNIMES Virtual o aproveitamento nos diversos componentes curriculares que compõe a matriz curricular da Licenciatura é atestado por instrumentos distintos de avaliação: verificação de aprendizagem (VAP), atividade disciplinar (ATD), avaliação a distância (AD), avaliação presencial (AP) e exame presencial (EP).

O objetivo deste estudo é a análise da avaliação de uma atividade disciplinar proposta aproximadamente no mesmo período da Agenda Pedagógica (calendário de atividades e avaliações do semestre letivo), no caso chamada de ATD1, em dois semestres (2018.2 e 2019.1) em diversos componentes curriculares da Licenciatura em Química. A escolha é justificada pelo fato de que até o segundo semestre de 2018 o Fórum de Orientação da ATD1 era um recurso de discussão que visava à orientação da atividade de forma não avaliativa, resultando em quantidades de participações extremamente baixas. A partir do primeiro semestre de 2019 o mesmo Fórum de Orientação da ATD1 passou a fazer parte do processo avaliativo, de forma que a nota da atividade passou a ser dividida entre a nota obtida pela participação no fórum e a nota obtida na realização da atividade propriamente dita.

A fim de chegar a uma resposta sobre a efetividade do Fórum de Orientação avaliativo, este artigo utiliza como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica e a documental, a partir da análise quantitativa das participações dos alunos na atividade ATD1 de um componente curricular por semestre da matriz da Licenciatura em Química da UNIMES Virtual no segundo semestre de 2018 (2018.2) e no primeiro semestre de 2019 (2019.1).





2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A Educação à Distância faz parte de um processo evolutivo nas relações tempo e espaço trazidos pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e vem suprimindo a nova demanda econômica mundial (BELLONI, 1999). De acordo com Villate (2005, p.3):

A cada ano os nossos alunos estão mais motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino. Para conseguir cumprir a nossa missão de formar os alunos, temos a obrigação de adaptar os nossos métodos de ensino às novas tecnologias.

Neste sentido as tecnologias não são apenas

"[...] um complemento acrescentado na atividade humana, mas a transformam e, ao mesmo tempo, definem as trajetórias evolutivas dos indivíduos cujas habilidades se adaptam às ferramentas em uso às práticas sociais por elas geradas" (LALUEZA, 2010, p. 47).

Nesta relação tecnologia e EaD, tem o EaD com o conhecimento planejado que ocorre em espaços físicos distintos, e a tecnologia proporcionando esta interação através de vários recursos (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.2).

A razão de ser das novas tecnologias é representarem oportunidades renovadas de aprender bem, não só indo além do tradicional, mas principalmente propondo horizontes inovadores mais aptos a dar conta dos novos desafios do século XXI. O desafio pedagógico é o que há de mais importante nas novas tecnologias, sem daí seguir que são "apenas meio" (DEMO, 2009, p. 6).

Apresentando renovações no aprender estão também renovando os métodos de avaliar. Através dos registros das atividades proporcionados pela tecnologia dentro do EaD as ferramentas de comunicação como os fóruns são facilitadores na interação





e/ou na análise das participações relevantes à avaliação (OTSUKA; ROCHA, 2002). Esta comunicação estabelecida pelo fórum faz-se construir o saber coletivamente através da argumentação de cada participante proporcionando a troca de experiências construindo e desconstruindo juntos conceitos. O tema escolhido deve vir de encontro aos objetivos da disciplina para, dessa maneira, ser também um método avaliativo (OTERO; RIBEIRO, 2011). Como aponta Sartori e Both (2017, p 42):

Um estudo dirigido lançado em um Fórum se constitui numa ferramenta excelente para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, crítico, vibrante, desafiador e transformador de relações e posturas, tanto para o aluno quanto para o professor. E o aproveitamento do aluno poderá ser medido e atribuído um valor a sua participação e consistência dos conteúdos apresentados.

3. METODOLOGIA

A nota final de um componente curricular na Licenciatura em Química da UNIMES Virtual é composta pelo somatório das notas de todas as atividades e avaliações propostas ao longo do semestre letivo. Os estudantes têm conhecimento de quais são as atividades avaliativas, seus períodos de realização, prazos e valores em nota a partir de uma Agenda Pedagógica, disponibilizada em todas as salas do ambiente virtual de aprendizagem.

Para a análise comparativa deste trabalho foi considerado como foco do estudo a participação quantitativa dos alunos na Atividade Disciplinar 1 (ATD1), que é uma das atividades avaliativas que compõe a nota do semestre. O conteúdo da ATD1 é dividido em três momentos: Fórum de Orientação, atividade propriamente dita e Fórum de Discussão. Até o segundo semestre de 2018 (2018.2) a nota estava concentrada apenas na realização da atividade pelo link ATD1 (valor máximo 1,5 ponto), sendo que as participações nos fóruns de orientação e de discussão não passavam por avaliação. A partir do primeiro semestre de 2019 (2019.1) as





participações no fórum de orientação também foram avaliadas, de forma que a nota passou a ser dividida em 0,5 ponto para as participações no fórum de orientação e 1,0 ponto para a realização da atividade pelo link ATD1.

Para uma análise abrangente, tomou-se como objeto de estudo a quantidade de postagens por alunos em um componente curricular por semestre que compõe a matriz curricular da Licenciatura em Química da UNIMES Virtual. A escolha dos componentes curriculares analisados foi aleatória entre as possibilidades nas quais cursam apenas alunos da Licenciatura em Química, não sendo, portanto, componentes compartilhadas com outros cursos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Figura 1 apresenta os resultados obtidos para a quantidade de postagens no Fórum de Orientação da ATD1 em seis componentes curriculares distintos.

Figura 1. Número de postagens no Fórum de Orientação da ATD1.

| Componente curricular | 2018.2 | | 2019.1 | |
|---|------------------------|--------------|------------------------|--------------|
| | nº alunos matriculados | nº postagens | nº alunos matriculados | nº postagens |
| Introdução à Química (1º semestre) | 77 | 7 | 109 | 127 |
| Química Geral (2º semestre) | 87 | 4 | 99 | 79 |
| Química Orgânica II (3º semestre) | 72 | 0 | 57 | 134 |
| Metodologia e Prática do Ensino de Química I (4º semestre) | 89 | 3 | 104 | 93 |





| | | | | |
|---|----|---|----|-----|
| Metodologia e Prática do Ensino de Química II (5º semestre) | 58 | 0 | 65 | 65 |
| Química Analítica Quantitativa (6º semestre) | 52 | 2 | 65 | 118 |

Apesar do Fórum de Orientação da ATD1 ter o objetivo de orientar os alunos através de uma discussão com os colegas e com o professor da sala relacionada ao assunto base da atividade, para que posteriormente, realizem-na individualmente, é possível verificar na Figura 1 que a participação dos alunos foi extremamente baixa e, até mesmo nula em alguns componentes curriculares em 2018.2, momento no qual este fórum não foi avaliativo. Desta forma, os alunos realizaram a ATD1, sem a orientação prévia que poderia ser um facilitador nesta atividade disciplinar.

Em contrapartida, a partir do momento no qual o Fórum de Orientação da ATD1 passou a ser avaliativo, a participação em números de postagens em todos os componentes curriculares analisados (Figura 1) tornou-se significativa.

Os dados numéricos dispostos na Figura 1 são relativos a quantidade de postagens no fórum em cada uma das salas indicadas no ambiente virtual de aprendizagem. Ainda é possível identificar a quantidade de alunos que efetivamente participaram destes fóruns com postagem de mensagens, visto que o mesmo aluno pode realizar mais de uma postagem (Figura 2).

Figura 2. Número de alunos com participação efetiva no Fórum de Orientação da ATD1.

| Componente curricular | 2018.2 | | 2019.1 | |
|------------------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| | alunos matriculados | alunos com participação | alunos matriculados | alunos com participação |
| Introdução à Química (1º semestre) | 77 | 7 | 109 | 75 |





| | | | | |
|---|----|---|-----|----|
| Química Geral (2º semestre) | 87 | 4 | 99 | 58 |
| Química Orgânica II (3º semestre) | 72 | 0 | 57 | 47 |
| Metodologia e Prática do Ensino de Química I (4º semestre) | 89 | 3 | 104 | 71 |
| Metodologia e Prática do Ensino de Química II (5º semestre) | 58 | 0 | 65 | 54 |
| Química Analítica Quantitativa (6º semestre) | 52 | 2 | 65 | 50 |

Comparando os números apresentados na coluna referente ao segundo semestre letivo de 2018 (2018.2) nas Figuras 1 e 2, verifica-se que a pequena quantidade de alunos participantes nos Fóruns de Orientação da ATD1 nas diferentes salas disciplinares fizeram apenas uma postagem, visto que o número de postagens é idêntico ao número de alunos com participação. Este resultado mostra que o objetivo do fórum de uma discussão do grupo de alunos com o professor acerca do tema proposto não foi satisfeito.

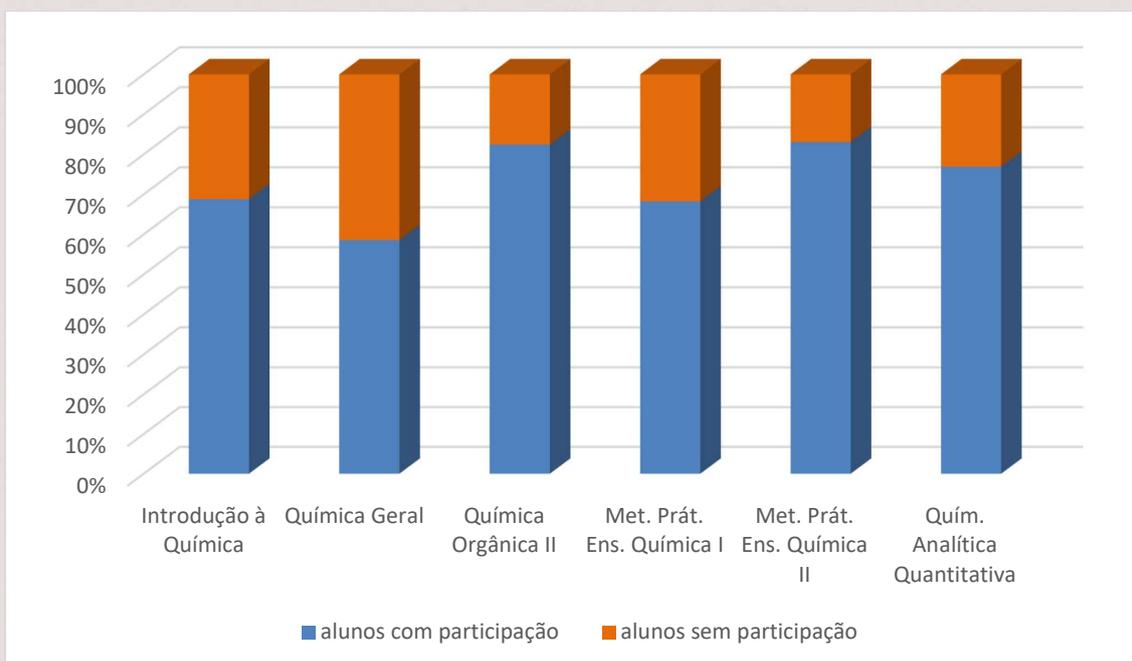
Já a análise da coluna referente ao primeiro semestre de 2019 (2019.1) na Figura 2 mostra que em todas as salas disciplinares em análise houve participação de mais de 58% de alunos matriculados naquele componente curricular: 68,8% em Introdução à Química (1º semestre), 58,6% em Química Geral (2º semestre), 82,5% em Química Orgânica II (3º semestre), 68,3% em Metodologia e Prática do Ensino de Química I (4º semestre), 83,1% em Metodologia e Prática do Ensino de Química II (5º semestre) e 76,9% em Química Analítica Quantitativa (6º semestre). O comparativo





entre a quantidade de alunos com participações registradas por mensagens postadas no fórum e a quantidade de alunos que não postaram nenhuma mensagem no fórum está na Figura 3.

Figura 3. Comparativo entre as porcentagens de alunos com participação registrada por postagem de uma ou mais mensagens no fórum com alunos sem participação registrada.



A representação gráfica da Figura 3 possibilita uma visão ampla da grande porcentagem de alunos que participaram do Fórum de Orientação da ATD1 nos diversos componentes curriculares foco deste estudo.

Além da participação da maior parte de alunos de cada uma das turmas no fórum em questão, a comparação entre os dados numéricos informados na coluna de 2019.1 das Figuras 1 e 2, mostra que houveram múltiplas postagens de mensagens por aluno. Apesar da análise deste trabalho ser quantitativa, pode-se afirmar que possivelmente houve de fato uma discussão acerca do assunto proposto pelos professores em cada uma das salas disciplinares. Isso também possibilitou que os



alunos realizassem a ATD1 com a orientação adequada, sendo um facilitador para o desenvolvimento de tal atividade avaliativa, podendo resultar em melhor desempenho.

Com tudo isso, verifica-se que, ainda que em 2018.2 e em 2019.1 o Fórum de Orientação tivesse o mesmo objetivo, o de discutir o tema a ser tratado na ATD1 proporcionando uma adequada orientação antes da realização da mesma, em 2018.2 este não se tratava de uma atividade avaliativa, resultando na baixa participação de alunos. Apenas quando o Fórum de Orientação da atividade tornou-se avaliativo é que houve participação com postagem de mensagens pelos alunos em quantidade esperada pelos professores que prepararam as propostas de cada fórum e os acompanharam ao longo de seu período aberto para discussão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe a reflexão sobre a análise quantitativa da participação discente em uma mesma atividade, em dois semestres subsequentes (2018.2 e 2019.1). No caso o estudo foi realizado para o Fórum de Orientação da ATD1, atividade que antecede a atividade disciplinar 1 (ATD1) que é avaliativa. No primeiro momento, segundo semestre letivo de 2018, o fórum em questão não se tratava de uma atividade avaliativa, enquanto que no segundo momento, primeiro semestre letivo de 2019, o mesmo fórum passou a ser avaliado, fazendo parte da composição de notas de cada componente curricular em curso.

Ficou evidenciado a partir dos resultados apresentados neste trabalho que quando o fórum passou a ser avaliativo houve participação dos alunos o que não ocorreu ou ocorreu de maneira pouco expressiva quando não era aplicado um valor de avaliação para o mesmo. Portanto, percebe-se que para os estudantes de forma geral, a participação em atividades propostas ao longo do curso de Licenciatura em





Química da UNIMES Virtual está vinculada a atribuição ou não de nota a mesma, ainda que a atividade de fórum analisada tivesse seu devido objetivo pedagógico dentro do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados. 1999.
- CAMARGO, E.N.de. **Aprendizagem e desenvolvimento de competências no contexto escolar**. Eliana Nardelli de Camargo. Núcleo de Educação a Distância da UNIMES. Santos, 2017, 64 p. (Material didático). Curso de Pós-Graduação – O Coordenador Pedagógico e a Prática Educativa.
- DEPRESBITERIS, L. **A avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Série Ideias. Nº 8. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.
- HAYDT, R.C. CAZAUS. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LALUEZA, J.L. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. *In*: COLL, Cesar.; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão Integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEDER, M.L.C. **Avaliação na educação a distância – significações para definições de percursos**. NEAD – UFMT, 1996. Cuiabá. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br>. Acesso em: 17 out. 2019.
- OLIVEIRA, G.M.S. **A avaliação no sistema de educação a distância**. BEAD. NEAD-UFMT: Cuiabá, 2006. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br>. Acesso em: 17 out. 2019.
- OTSUKA, J.L; ROCHA, H, V. Avaliação formativa em ambientes de EaD. **XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE**. UNISINOS, 2002.
- OTERO, W.R.I.; RIBEIRO, L.M. Analisando as interações realizadas no Fórum de um curso ministrado na modalidade Educação a Distância. *In*: 17º CIAED - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2011. Manaus. **Congresso**. Amazonas. p. 1-10.
- SARTORI, M. R.K.; BOTH, I. J. Uma proposta de método complementar à avaliação na ead: o estudo dirigido como ferramenta de aprendizagem colaborativa no fórum. **Cadernos da Escola de Saúde**, Curitiba, 9: 32-45 volume 1. 2017.
- RODRIGUES, R.S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.





VILLATE, Jaime E. E-Learning na Universidade do Porto: Física dos Sistemas Dinâmicos 2004/2005. In: II WORKSHOP E-LEARNING UPORTO, Estudo de caso. Porto, Portugal, December 15 to 16, 2005. 16 pp.





As competências exigidas nas avaliações do EaD da UNIMES

Syntia Alves

Maria de Lourdes Velasques

RESUMO

Considerando que a Educação a Distância (EAD), na UNIMES, se caracteriza por seu processo específico de avaliação dos alunos, o presente trabalho busca observar se os cursos EaD da UNIMES trabalham a partir das competências específicas da modalidade. Para tanto, foram analisadas atividades avaliativas dos cursos de Bacharelado em Serviço Social e Licenciatura em Ciências Sociais da UNIMES, além de pesquisa bibliográfica sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância- EAD. Competências. Avaliação.





1 INTRODUÇÃO

Entendendo a importância da avaliação como componente do processo de ensino-aprendizagem, cabe perguntar se a educação na modalidade a distância desenvolve estratégias específicas no que se refere às competências e habilidades solicitadas pelos docentes. Assim, o presente trabalho aborda quais as competências exigidas e que são necessárias no processo de avaliação dos cursos superiores modalidade Educação a Distância EAD. Para tanto, serão analisadas atividades avaliativas dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Serviço Social, ambos na modalidade a distância, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Este trabalho se justifica pela necessidade de se compreender melhor como se dá a interação entre os professores e os alunos, o interesse do professor no desenvolvimento do aprendizado do aluno, bem como a importância das competências solicitadas pelo professor para que esse processo ocorra de forma eficiente, clara e objetiva a fim de tornar o aluno mais produtivo, mais seguro e confiante no seu desempenho.

O problema desta pesquisa é observar se há um trabalho direcionado no EAD da UNIMES no que se refere às competências específicas do ensino a distância. Sendo o objeto de pesquisa salas do Ambiente Virtual de Aprendizagem dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Serviço Social. Entendendo que já há uma bibliografia específica sobre as competências e habilidades trabalhadas em cursos modalidade EAD, essa pesquisa terá como pergunta norteadora se os cursos da UNIMES aplicam as técnicas já comprovadas como eficazes, se prova novas possibilidades ou se ainda há outras técnicas a serem trabalhadas nesse sentido.

O objetivo geral deste artigo é analisar no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (EAD) da UNIMES e no Bacharelado em Serviço Social (EAD) da UNIMES se





as avaliações são pensadas a partir das competências específicas do ensino a distância e qual o retorno encontrado pelos professores nas atividades entregues pelos alunos. Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as competências necessárias para o processo de avaliação dos alunos, pelos professores da Educação a Distância (EAD) da UNIMES.

Para fazer esta pesquisa serão adotadas como metodologias a pesquisa bibliográfica, fundamental para embasarmos conceitos sobre competências e avaliação no Ensino a Distância, além de nos permitir conhecer estudos de outros pesquisadores que também se interessaram em analisar o tema. Além disso, será desenvolvido o estudo de caso, sendo este a partir da análise da Atividade Disciplinar I (ATD1). Foi escolhida a análise desta atividade, pois esta atividade tem o formato dissertativo, sendo assim, é possível observar quais competências são exigidas e desenvolvidas pelo professor visando o trabalho do aluno.

O início da pesquisa foi realizado através do levantamento preliminar de dados bibliográficos visando verificar as competências necessárias para a interlocução entre professor e aluno na EAD visando tornar esse processo mais dinâmico e construtivo para os alunos e eliminando as dificuldades que o processo possa apresentar.

O percurso escolhido para essa pesquisa se dará em duas grandes etapas iniciais, a primeira etapa o levantamento bibliográfico, e a segunda consistirá em analisar as avaliações do ponto de vista qualitativo. A organização deste trabalho se dará da seguinte forma: num primeiro momento iremos trabalhar sobre as questões conceituais e para tanto iremos definir os conceitos usados a partir dos autores escolhidos. Em seguida, faremos a análise dos dados coletados com base qualitativa, a partir do conhecimento adquirido da bibliografia levantada.

2 COMO SE DEFINE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES





Fundamentar a educação em competências e habilidades é uma forma de trabalhar com os alunos no desenvolvimento de capacidades que têm como foco tanto a qualidade do ensino, tendo em vista o conhecimento teórico e resultados práticos, quanto a capacitação de um profissional que receba uma formação de qualidade.

Segundo o Dicionário Aurélio,

o significado de Competência é o substantivo feminino com origem no termo em latim *competere* que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função; também pode indicar conhecimento ou capacidade em alguma área específica.

O Dicionário Aurélio complementa que “o significado de Habilidade é substantivo feminino. Característica ou particularidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade.” Conforme o Departamento Nacional Metodologias do Programa de Aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), para a formação profissional com base em competências

“é importante ressaltar que uma prática pedagógica docente não depende somente do docente, mas de toda a equipe envolvida no processo de aprendizagem”. (Departamento Nacional Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências: elaboração de perfis profissionais por comitês técnicos setoriais / SENAI/DN. – 3. ed. – Brasília, 2008. 107 p).

Estas abordagens acerca da prática pedagógica nos conduzem à reflexão sobre a função do docente que acaba por agregar duas necessidades fundamentais: de conhecimentos específicos da profissão na área técnica em que atua e de metodologia adequada, além do envolvimento de outros membros da equipe, para o desenvolvimento da referida prática pedagógica. Sendo assim, o docente tem duplo papel, desenvolve simultaneamente conteúdos e processos cognitivos que são pré-requisitos da aprendizagem significativa.





Ainda que seja necessário o envolvimento de toda a equipe, o docente é fundamental no contexto de uma avaliação que pense desenvolver com os alunos competências e habilidades. De acordo com Perrenoud (1999), a “Revolução das Competências”, termo que ele mesmo coloca, só acontecerá se, durante a formação profissional, os futuros (e atuais) docentes experimentarem-na pessoalmente.

Ou seja, é necessário que o próprio docente tenha a em vista as competências, suas e dos discentes, para que a “revolução” possa acontecer. Desta forma, a “Revolução das Competências” seria uma via de mão dupla.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar na perspectiva das competências remete à adoção de práticas pedagógicas que:

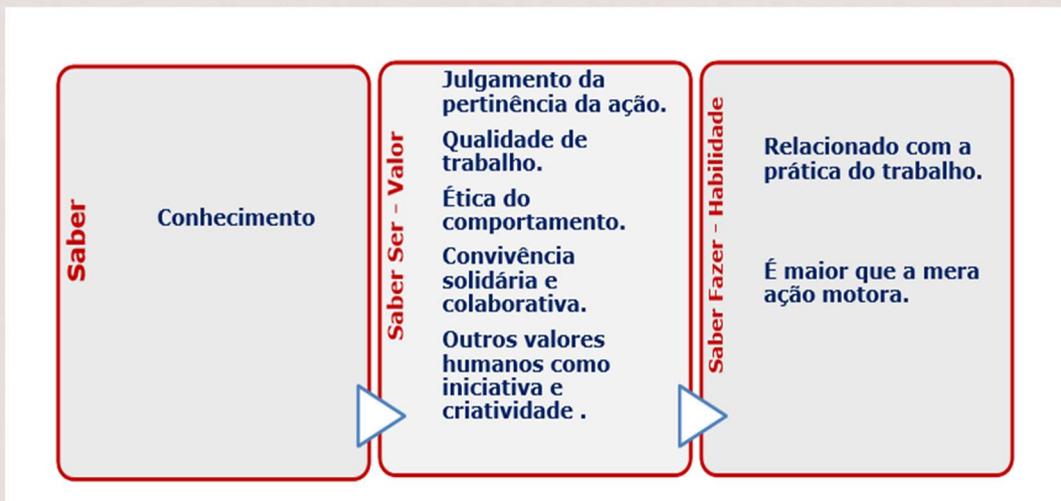
- Privilegie metodologias ativas centradas no sujeito que aprende, a partir de ações desencadeadas por desafios, problemas e projetos;
- Desloque o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro;
- Valorize o docente no papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem;
- Vise formar alunos com autonomia, iniciativa, proatividade, capazes de solucionar problemas, realize autoavaliações, e desta forma participe de sua auto formação e aperfeiçoamento;
- Enfatize a importância do planejamento sistemático das atividades pedagógicas pelos docentes para o exercício das competências pretendidas, bem como do processo de avaliação (Senai, 2008).

De acordo com a metodologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), é necessário traduzir para a educação o perfil do profissional para o aluno possa se apropriar da linguagem do cotidiano do trabalho, através da identificação de competências básicas, específicas e de gestão. Tais competências





representam o saber (o que chamamos de conhecimentos), o saber fazer (o que chamamos de habilidades) e o saber ser (ou seja, as atitudes), juntamente com os valores que conduzem a um saber agir na profissão e, de forma mais ampla, na própria vida. Esses saberes não são isolados, pelo contrário, se relacionam de maneira a encadear o aprendizado e a aplicação deste ao mundo do trabalho.



A partir destes conhecimentos sobre as competências e habilidades, observaremos a seguir o processo educacional desenvolvido pelo núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), buscando compreender como, nos cursos da Universidade, procura formar profissionais e prepará-los para o mercado de trabalho, a partir da mobilização dos conhecimentos adquiridos.

3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

O processo de avaliação do Núcleo de Educação a Distância da UNIMES trabalha com os alunos tanto questões objetivas, quanto questões dissertativas. Nominadas como “Atividades Disciplinares” e estas são acompanhadas de dois fóruns, um que antecede a atividade e outro após a realização da atividade.



As Atividades Disciplinares estão organizadas desta forma visando mobilizar os alunos a pesquisar e colocar em ação o aprendizado adquirido ao longo das disciplinas dos cursos. E, criando um espaço para a reflexão anterior à atividade e um debate posterior à mesma, a Universidade visa desenvolver a autonomia do aluno que, além de realizar sua atividade avaliativa, também deverá pesquisar, socializar e se preparar para lidar com a temática apresentada.

Também é importante colocar que a UNIMES trabalha por semestre com questões dissertativas interdisciplinares, chamadas de ATD2, que são realizadas em conjunto pelos professores usando como base o eixo temático de cada semestre.

A ATD2 também conta com dos dois fóruns, mas a diferença da ATD1 é a produção coletiva da atividade e esse trabalho envolve não só os professores, mas também a Coordenação dos cursos.

Conhecendo o funcionamento das Atividades Disciplinares, abaixo serão apresentadas duas ATD1, uma que faz parte do Curso de Bacharelado em Serviço Social e outra do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ambos modalidade EaD. A partir das atividades selecionadas, serão observadas as Competências e Habilidades exigidas nas mesmas.

ATD1 Bacharelado em Serviço Social

Disciplina: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I

Observemos abaixo os comandos da atividade:





Disponível em: <http://arquimoc.com/nota-das-pastorais-sociais-sobre-os-25-anos-do-grito-dos-excluidos-as-em-montes-claros/>. Acesso em 19/05/2019.

“O Serviço Social, como profissão, surge no berço da Revolução Industrial com o objetivo de mediar os conflitos entre o capital e o trabalho em uma perspectiva de ajustamento, operando para que o modelo de acumulação de capital não fosse comprometido”.

A partir da década de 1980, o Serviço Social no Brasil passa a ser pensado como uma profissão particular e inscrita na divisão social e técnica do trabalho coletivo da sociedade. Esse processo impulsionou o movimento de reconceituação da profissão. O novo paradigma apresentado trouxe para a discussão o objeto da ação profissional do Serviço Social no contexto social do período.

Considerando a charge acima e a assertiva apresentada, redija um texto dissertativo de 20 linhas sobre a importância do movimento de reconceituação para o Serviço Social abordando as seguintes questões:

- A atuação do assistente social no assistencialismo na perspectiva do Serviço Social Tradicional.
- As contribuições do movimento de reconceituação para a construção de novas diretrizes teóricas e prática para a profissão do assistente social.

Atenção: Você será avaliado (a) na ATD 1 tendo por base os seguintes critérios:

- A produção textual deve ser produzida com no mínimo 20 linhas, contendo intervenções qualitativas e fundamentadas no referencial teórico estudado.
- As contribuições deverão ser substanciais, ou seja, elaboradas sempre a partir da compreensão pessoal sobre o tema abordado e da argumentação baseada no conteúdo, com a citação e identificação dos autores, quando for caso. Procure



escrever com suas palavras, leia e interprete o texto, seja da sala de aula virtual ou de qualquer pesquisa que seja feita na internet ou em material escrito. Sempre que utilizar esses recursos, informe a fonte pesquisada.

- Ao final da sua resposta, faça a indicação do item Referência. Veja a seguir como citar as nossas aulas e o modelo da citação da página na internet:

GRAVATO, Neide. Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I. Santos: Núcleo de Educação a Distância da UNIMES, 2012. Disponível em <www.unimesvirtual.com.br>. Acesso em 22/05/2018.

Nome do autor ou instituição. Título, Local. Instituição responsável. Disponível em *fonte da pesquisa*. Acesso em *dia, mês, ano*.

- Observe também a coerência e a coesão dos textos produzidos, bem como os erros de concordância gramatical, uma vez que você fará a elaboração de laudos, pareceres, relatórios e outros tipos de documentos pertinentes.
- A adequação à norma culta da Língua Portuguesa também será um critério de avaliação.” (O texto da aula foi colocado com a aprovação da professora da disciplina.)

Na questão da disciplina Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I acima, do Curso de Bacharelado em Serviço Social, a professora utiliza uma imagem sobre o “Grito dos Excluídos” que demonstra a desigualdade social vigente no país e a partir daí contextualiza como forma de orientar o aluno para a problemática trabalhada pelo Serviço Social e o movimento de reconceituação da profissão que foi um marco na transformação da profissão. Dessa forma a professora elabora uma contextualização, reflexão sobre as mudanças da profissão, visando capacitar o aluno para o “*saber, “conhecimento” para saber, ser, valor*” e elabora a atividade para que ele trabalhe o *saber fazer, sua habilidade* e discorra sobre a atividade relacionando com a prática do trabalho do profissional. Além disso, apresenta bibliografia e temas que devem ser pesquisados pelo aluno para que possa conhecer para responder com competência e discorra sobre a atuação do profissional com a demanda que é específica do profissional.

ATD1 Licenciatura em Ciências Sociais





Disciplina: Metodologia e Prática do Ensino de Sociologia I

Observemos abaixo os comandos da atividade:

Na aula 10, vimos como o professor pode utilizar os eventos do cotidiano dos alunos para promover o envolvimento dos alunos e alcançar melhores aprendizagens. O objetivo dessa atividade é aplicar as propostas contidas na aula 10 e estimular o seu “olhar sociológico” através de certos recursos metodológicos.

Para tanto, elabore um plano de trabalho contemplando os itens indicados abaixo, pensando sempre em como transformar o entorno da escola ou a realidade dos alunos em um laboratório sociológico.

I. Quais são seus objetivos de ensino, ou seja, quais conteúdos ou conhecimentos pretende desenvolver a partir do eixo temático escolhido (**veja os eixos abaixo**).

II. Quais são seus objetivos de aprendizagem, ou seja, o que espera que os alunos desenvolvam, aprendam, construam ao final do percurso.

III. Como levantará os conhecimentos prévios dos alunos de modo a relacioná-los aos conteúdos?

IV. Quais ações metodológicas adotará, por exemplo, grupos de pesquisas, análise de filmes, grupos de debates, análise de imagem, leitura de textos, feiras, visitas, etc. **Indique as fontes utilizadas.**

V. Como pretende avaliar os resultados de aprendizagem?

Eixos-temáticos: você deverá escolher um deles e, a partir dessa escolha, organizar os demais itens. São eles.

1. Violência: quem são as vítimas em nossa sociedade.
2. O Femicídio e outras violências contra as mulheres na sociedade brasileira.
3. Juventudes e redes sociais.
4. Tecnologia e desemprego: para onde vai a globalização?
5. A política nossa de cada dia: o país dividido.

Referência: HARDAGH, Claudia. *Metodologia e Prática do Ensino da Sociologia I*. Material Didático do Curso de Ciências Sociais, UNIMES, 2015. 120p. Disponível em <www.unimervirtual.com.br>. Acesso em 15 mai. 2019.

ATENÇÃO

- Responda item por item de forma completa e revise o texto antes de enviar.
- Caso vá reproduzir trechos das aulas ou de outras fontes coloque entre aspas e indique a fonte entre parênteses.





- A não indicação das referências e fontes consultadas, ao final, acarretará perda de pontos, podendo – até mesmo – zerar a atividade. Note que já está sendo indicada a referência do material didático.

Na questão da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Sociologia I acima, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, a professora responsável utiliza dois recursos relacionados: o conteúdo teórico apresentado no material didático da disciplina e questões práticas da sala de aula, afinal, trata-se de um curso que forma professores de Ensino Médio da disciplina de Sociologia. Ou seja, a atividade visa a relação entre o que se aprende e a prática do cotidiano de trabalho. Em seguida, a atividade pede que os alunos formulem um “plano de ação”, ou seja, não é solicitado simplesmente que se responda uma questão, mas a avaliação da aprendizagem pede que o aluno exercite o conhecimento adquirido e que formule situações que ele encontrará em sua prática docente. Desta forma, pode-se observar que a professora trabalha na perspectiva das competências, pois a professora utilizou na atividade a metodologia que propõem ações desencadeadas por desafios, problemas e projetos, além de proporcionar autonomia ao aluno a partir da solução de problemas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes e tutores do Núcleo de Educação a Distância da UNIMES são incentivados a pensar na formação dos docentes a partir da metodologia das competências e habilidades, pois o foco da Universidade é formar profissionais e cidadãos que estejam alinhados ao mercado de trabalho, às necessidades da sociedade na qual este está inserido e no cenário do Brasil, de modo geral. Desta forma, a equipe do EaD, formada por diversos tipos de profissionais, que executam as mais diversas tarefas, coincidem no que diz respeito à missão da instituição como formadora. Desta forma, tanto as atividades do curso de Serviço Social, que forma





bacharéis, quanto o curso de Ciências Sociais, que forma professores do ensino médio, apresentam a mesma metodologia de competências e habilidades e suas atividades avaliativas comprovam o uso do método.

As atividades analisadas apresentaram situações que convidavam os alunos à reflexão sobre as funções específicas de suas carreiras, além de associar conhecimentos específicos do curso com elementos trazidos de fora, como a arte visual da atividade de Serviço Social, ou os problemas enfrentados nas salas de aula, proposta da atividade de Ciências Sociais. Desta forma, pode-se afirmar que os cursos da UNIMES Virtual estão alinhados às competências e habilidades exigidas pelos professores, ou seja, o conhecimento teórico, o saber fazer, ou seja, as habilidades, e o saber ser, e assim forma os alunos com relação às práticas e valores que os conduzirão em suas profissões e, de maneira mais ampla, na vida.

REFERÊNCIAS

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional Metodologias **SENAI** para formação profissional com base em competências: elaboração de perfis profissionais por comitês técnicos setoriais / SENAI/DN. – 3. ed. – Brasília, 2008. 107 p. (Série Formação Profissional com Base em Competências, v.3) ISBN 1. Educação profissional I. Título – CDU.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Tradução de Bruno Charles Magne.

<https://www.google.com/search?client=firefoxbd&q=dicion%C3%A1rio+aurelio+o+que+%C3%A9+habilidade>, acesso em 17/11/2019.

<https://www.google.com/search?client=firefoxd&q=dicion%C3%A1rio+aurelio+o+que+%C3%A9+competência>, acesso em 17/11/2019

GRAVATO, Neide. **Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I**. Santos: Núcleo de Educação a Distância da UNIMES, 2012. Disponível em <www.unimesvirtual.com.br>. Acesso em 22/05/2018.

