

Práticas avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior

estudo de caso de um
curso superior de tecnologia

VIALANA ESTER SALATINO



**Práticas avaliativas na Educação a
Distância no Ensino Superior**
estudo de caso de um
curso superior de tecnologia

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e
Pós-Graduação:*
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do
Conselho

Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo
Karen Mello Mattos Margutti
Márcio Miranda Alves
Matheus de Mesquita Silveira
Simone Côrte Real Barbieri
– Secretária

Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli
*Chalmers University of Technology/
Suécia*

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Práticas avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior

estudo de caso de um
curso superior de tecnologia

VIALANA ESTER SALATINO



© da autora
1ª edição: 2024
Preparação de texto: Laura Deves Alves
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos
Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

S161p / Salatino, Vialana Ester

Práticas avaliativas da educação a distância no ensino superior
[recurso eletrônico] : estudo de caso de um curso superior de tecnologia /
Vialana Ester Salatino. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2024.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558073147
ISBN 978-65-5807-314-7

1. Ensino a distância. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Ensino superior. I. Título.

CDU 2. ed.: 37.018.43

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino a distância	37.018.43
2. Aprendizagem - Avaliação	37.013
3. Ensino superior	378

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Dedico este livro oriundo da dissertação ao meu companheiro de vida, Luis Paulo Soares Munhoz, por todas as aprendizagens que tivemos juntos, por ser também um professor com quem muito aprendi e aprendo. Pela ajuda que me deu durante esse período, em especial pelos cuidados com o meu pai que foram muito necessários durante essa trajetória de minha vida. Também dedico este estudo a toda a minha família: Vó Clary, Tia Marli, Mãe, Clóvis, Isma, Vivi, Bibi e Felipe. Também a Thais, Dona Maria e Seu Zoli, pela compreensão da minha ausência em inúmeros momentos de suas vidas. Aos meus afilhados, dos quais tanto senti falta, Lucas, Bianca, Verônica, Pedro, Maria Luiza, Isadora, e aos queridos João e Benjamin. E *in memoriam* ao meu pai, Luiz Carlos Salatino.

Prefácio

Avaliação na educação superior: reflexões e práticas em EaD

O ser que conhece é também um ser que avalia.
Avaliar implica ler o mundo,
interpretar e produzir sentidos.
José Dias Sobrinho (2005)

Honrou-me o convite recebido da autora Vialana Ester Salatino, em um momento muito especial de sua trajetória formativa, que se propõe a investir nesta relevante publicação intitulada *Práticas Avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior: estudo de caso de um curso superior de tecnologia*. Prefaciá-la esta obra escrita por Vialana remete-me a rememorar muitos sentidos e significados que são atribuídos a uma caminhada acadêmica e formativa construída nos percursos da Universidade de Caxias do Sul, na condição de professora orientadora em nível de mestrado acadêmico em educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu).

Sinto-me motivada a fazer uma breve apresentação do percurso da autora nesse mergulho de estudo e pesquisa junto ao Programa. Em final de 2016, Vialana foi aprovada no processo seletivo para o Mestrado em Educação e desde então se propôs a aprender a pesquisar na área da educação, vinculando sua investigação com a temática da avaliação na educação. Durante os anos de 2017-2018 participou ativamente do Programa, vinculando-se ao grupo de Pesquisa e ao Observatório de Educação UCS, com a oportunidade de apresentar os resultados de sua

pesquisa em eventos, com publicação em Anais, Capítulos de Livros e Artigos.

Vialana nos convida a desbravar essa caminhada de pesquisadora com reflexões mobilizadas acerca da temática desta obra, que contempla reflexões sobre práticas avaliativas na educação a distância no ensino superior em um curso superior de tecnologia. A presente escrita se reveste de estudos embasados em autores consolidados no cenário nacional e Internacional, permeado por um movimento de pesquisa sobre o cenário da educação superior na atualidade. Nesse movimento reflexivo, a autora desbrava a investigação, tendo como objetivo norteador “investigar práticas avaliativas presentes no ensino e na aprendizagem na modalidade EaD no Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, em um Centro Universitário com sede na serra gaúcha” (p. 35).

Estudos apontam para o cenário da educação superior estar articulado com o compromisso de investir na formação, contemplando conhecimentos plurais, científicos e acadêmicos, em prol de uma formação humana e cidadã. Contudo a presente investigação se aproxima dos estudos da Educação a Distância (EaD), ancorada pela legislação brasileira de define a EaD como uma modalidade de ensino. Assim, a autora acena para uma EaD que relacione as dimensões educacionais e tecnológicas, congregando os processos de avaliação “que utiliza artefatos tecnológicos para oferecer educação a distância, em que professor e alunos podem estar em lugares diferentes, e estudando ou ensinando cada um no tempo que for melhor para si” (p. 91). Desse modo, essa modalidade de ensino, com fins pedagógicos e educacionais, contribui para a flexibilidade do aprender em diferentes tempos e espaços.

Assim, aceita-se o convite para ampliar a visão dos estudos da ecologia de saberes, compreendendo-a como a

diversidade epistemológica, que congregam movimento epistêmico que valorizam a existência de uma pluralidade de conhecimentos e saberes, para além de uma única visão, em conexão com a ecologia que permita a relação entre os conhecimentos plurais, congregados aos conhecimentos e saberes que advêm de um contexto social, educacional e ecológico.

Assim, lanço a você leitor(a) a seguinte reflexão: É possível reconfigurar práticas educativas e avaliativas, em prol da ecologia de saberes, em que professores e estudantes sejam protagonistas dos processos de aprendizagem?

O entrelaçamento teórico e metodológico destacado nesta obra nos convida a conhecer as reverberações advindas da acolhida e análise dos achados da pesquisa que expressam relação entre as práticas avaliativas e o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD na Educação Superior, tendo o seguinte destaque “Por ser em modalidade da EaD, a avaliação não deve perder sua característica emancipatória” (p. 122). Destacamos as contribuições da presente concepção de avaliação, que congregue, em seus princípios, a avaliação, com o compromisso educacional na formação humana, embasada em princípios que possibilitem a autonomia, a democracia e a emancipação.

Dentre os achados da pesquisa presentes nesta obra estão as práticas avaliativas que convergem para essa concepção de avaliação, com destaque para momentos avaliativos que priorizaram atividades com pesquisa, estudo de caso, tarefas de reflexão, mapas mentais, discussões em fóruns, dentre outras práticas avaliativas. Outra constatação diz respeito ao uso diversificado de recursos tecnológicos utilizados na prática avaliativa no CST em Processos Gerenciais, com destaques para as wiki, webinar, chat, audiolivros, podcast, dentre outros,

relatados pelos participantes desta investigação em que contribuiram para os processos de aprendizagem.

Esses achados convergem para a visão de que “certamente, o diálogo democrático e uma avaliação que inclui os educandos na escolha dos critérios avaliativos, em um formato participativo, ou autoavaliativo, valorizam a autonomia na avaliação da aprendizagem” (p. 261).

Também estão presentes as constatações que merecem um olhar crítico e reflexivos junto aos educandos, pois o estudo destaca que “Encontram-se evidências, nas respostas tanto de alunos quanto de professores, da mercantilização que vem ocorrendo na educação superior no país” (p. 284). Esse cenário merece análise em futuros estudos e pesquisas que envolvam a educação superior.

Pensar sobre a avaliação na educação superior em defesa da emancipação, da autonomia, da democracia... é um convite para a leitura desta obra!

Verão, 2024.

Prof.ª Dr.ª Andréia Morés

Agradecimentos

Ao finalizar esta escrita dissertativa da pesquisa que realizei e dos conhecimentos que pude adquirir durante meu período como mestranda do Programa de Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul, com a qual tenho um laço afetivo e um vínculo forte que parece imparável, pelo tanto que me desenvolvi nessa casa, desde o meu primeiro dia na graduação.

Percebo, com alegria, quantos momentos incríveis vivi e a quantas pessoas maravilhosas sou grata. Por isso, desejo agradecer a todos que, de alguma forma, tiveram sua parcela nessa construção do conhecimento, que é uma dissertação de mestrado, seja, pela contribuição direta a esta pesquisa, seja pela amizade, auxílio, atenção, carinho a mim dispensados.

Começo por agradecer a uma pessoa muito querida, acolhedora e especial para mim, que também é minha incentivadora e Orientadora, Profa. Dra. Andréia Morés, sem a qual esta dissertação não seria possível. E também pela minha inserção no Observatório de Educação da UCS, que gera oportunidades de aprendizagem e convívio com outras pessoas de quem muito gosto, e pelas escritas e eventos onde pude contar com sua parceria.

Agradeço também à Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, coordenadora do PPGEduc, pela aprendizagem proporcionada e pelo carinho sempre dispensado, além do apoio nas horas difíceis da vida, do qual jamais esquecerei.

Não poderia deixar de agradecer ao queridíssimo Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa pelas oportunidades ofertadas com a Missão Acadêmica para a Argentina, e por me

incluir carinhosamente no GPForma Serra, de modo quase paternal, oportunizando aprendizagem e amizade.

Também sou grata a todo o Corpo Docente do PPGEduc da UCS, por todas as aprendizagens que foram possíveis, por toda a simplicidade, amizade e incentivo constantes, cada qual na sua área de ensino, e também sobre a vida, sobre pesquisa e sobre todas as contribuições que deles obtive.

Em especial, agradeço ao grupo de professoras: Dra. Carla Beatris Valentini, Dra. Graziela Fátima Giacomazzo e Dra. Nilda Stecanela que se dispôs a fazer parte da banca de qualificação e da minha defesa de dissertação. Dispondo de seu tempo, conhecimento e agregando imensas contribuições para esta pesquisa e para minha pessoa, essa é uma gratidão imensa que fica guardada na memória para sempre.

Agradeço imensamente ao Centro Universitário, onde esta pesquisa ocorreu, pela permissão e confiança a mim depositada, pelo apoio e incentivo ao longo dessa caminhada. Ao seu Reitor pelo aceite dessa pesquisa. À Pró-Reitora Acadêmica desse Centro Universitário pela conversa inicial interessada e por todas as suas contribuições. Também sou grata pela autorização e interesse da Diretora da EaD por sua acolhida, desde o início da escolha do local de pesquisa.

Também agradeço à Profa. Dra. Alexandra Cemim, pelo incentivo desde o início desse mestrado até seu término, e pela amizade, orientações anteriores e parceria nesses últimos anos.

À Profa. Ms. Mariana Quevedo pela imensa contribuição para que essa dissertação se efetivasse, e pela amizade, atenção e compreensão com a qual sempre pude contar.

À Sabrina Maciel que desde o início deste mestrado foi incentivadora e demonstrou interesse por esse objeto de pesquisa, e também por sua presença amiga mesmo quando estamos distantes.

Como não agradecer à Profa. Ms. Caroline Tolazzi? Por toda a compreensão nas minhas necessidades de horários, e demandas específicas pessoais relacionadas ao mestrado, também a doenças daqueles que cuidei nesse período, quando obtive todo o apoio mais do que esperado e carinhosamente dispensado.

Gratidão imensa a todos os alunos, alunas, professores e professoras que responderam a esta pesquisa. Sem vocês esta dissertação realmente não seria possível e nem seria a mesma. Aprendi muito com a contribuição de vocês.

Sou grata em especial à minha amiga e colega mestranda Simone Beatriz Rech Pereira, que tanto se interessa pela temática da avaliação da aprendizagem, assim como eu, trilhando caminhos entre semelhanças e diferenças das práticas avaliativas nesses anos juntas.

Ao querido colega Ricardo Vallejos França, por quem tenho especial carinho, devido ao cuidado que recebo sempre que estou em sua presença, para além dos momentos de maravilhosas conversas, aprendizagens, passeios e tudo de bom que essa amizade representa.

Ainda sou imensamente grata a duas doutorandas, que se tornaram irmãs nessa vida: Cláudia Soave e Daniela Corte Real, sempre que estou com vocês estou em casa. Cláudia, dividimos muitas dores esse ano, mas tendo você fica fácil de superar, sua paz e carinho são imensas contribuições em minha vida, gratidão por isso! Dani, você me ensina, me engrandece, me faz rir nos momentos mais

difíceis, pois sempre se fez presente. Com você por perto me sinto a Via-Láctea, obrigada por tudo!

Agradeço a uma amiga e psicóloga, queridona, que por vezes me socorreu, emprestou os ouvidos, foi amiga e acolhedora durante esse tempo todo, você Joanne Cristiane Pedro.

Como poderia finalizar e me esquecer do meu melhor amigo do mundo, você mesmo, Carlos Marin, sempre me fazendo rir, refletir, e ser feliz, com sua amizade tenho tudo nessa vida. Você está tão longe e tão perto, pois envia suas mensagens naqueles momentos mais oportunos e sempre me apoiando nos estudos diversos que invento, inclusive com esse mestrado. Obrigada, querido!

Professora Daiane Predebon, quero finalizar esse agradecimento com você, que me ensinou tanto nesse ano, apoiou e incentivou quando eu estava exausta, então com você aprendi, gratidão, gratidão, gratidão.

Agradeço a Deus, ao Universo e a todos aqueles que fizeram esta dissertação possível!

"Enquanto as nossas ideias nascem da dúvida e permanecem nela, as nossas crenças nascem da ausência dela".

Boaventura de Souza Santos

Lista de figuras

Figura 01	Regulação da LDB – n. 9.394/96
Figura 02	Pressupostos da ecologia de saberes
Figura 03	Metodologia do estudo de caso
Figura 04	Práticas avaliativas na EaD no CST em Processos Gerenciais
Figura 05	Recursos tecnológicos utilizados na prática avaliativa no CST em Processos Gerenciais
Figura 06	Inovações de recursos criados para a EaD pelo CREAD
Figura 07	Comprovação de pesquisa Thesaurus (INEP)
Figura 08	Comprovação de pesquisa 2 Thesaurus (INEP)
Figura 09	Comprovação de pesquisa BDTD
Figura 10	Comprovação de pesquisa CAPES

Lista de quadros

Quadro 01	Pesquisa de estudos aproximados – Thesaurus
Quadro 02	Pesquisa de estudos aproximados – Thesaurus (detalhado)
Quadro 03	Pesquisa de Estudos Aproximados – BDTD (Gerais)
Quadro 04	Estudos aproximados – BDTD (detalhado)
Quadro 05	Pesquisa de estudos aproximados gerais – CAPES (CAFE)
Quadro 06	Estudos aproximados – CAPES/CAFE (detalhado)
Quadro 07	Quadro 07 – Síntese dos estudos aproximados relacionados com o estudo de caso
Quadro 08	Sobre a ecologia de saberes
Quadro 09	Tipos de avaliação
Quadro 10	Características de pesquisa qualitativa
Quadro 11	Metodologia e procedimentos metodológicos
Quadro 12	Pauta de observação formulada
Quadro 13	Instituições de Ensino Superior na cidade
Quadro 14	Categoria – Instituto Federal
Quadro 15	Categoria – Universidade
Quadro 16	Categoria – Centro Universitário

Quadro 17	Categoria – Faculdade
Quadro 18	Categoria – IES com CST em Processos Gerenciais na EaD na cidade de Caxias do Sul
Quadro 19	Polos Presenciais da EaD do Centro Universitário em estudo
Quadro 20	Cursos EaD do Centro Universitário em Estudo
Quadro 21	Vagas do curso
Quadro 22	Carga horária do curso e integralização
Quadro 23	Sobre as competências e habilidades a desenvolver
Quadro 24	Matriz curricular do curso
Quadro 25	Processo de Avaliação da Aprendizagem do Curso
Quadro 26	Convite aos alunos
Quadro 27	Convite aos professores
Quadro 28	Orçamento e custos
Quadro 29	Resposta qualitativa da questão 1 – Alunos
Quadro 30	Resposta qualitativa da questão 2 – Alunos
Quadro 31	Resposta qualitativa da questão 3 – Alunos
Quadro 32	Resposta qualitativa da questão 4 – Alunos
Quadro 33	Resposta qualitativa da questão 5 – Alunos
Quadro 34	Resposta qualitativa da questão 6 – Alunos

Quadro 35	Resposta qualitativa da continuação da questão 6 – Alunos
Quadro 36	Resposta qualitativa da questão 7 – Alunos
Quadro 37	Resposta qualitativa da continuação da questão 7 – Alunos
Quadro 38	Resposta qualitativa da questão 8 – Alunos
Quadro 39	Resposta qualitativa da questão 9 – Alunos
Quadro 40	Resposta qualitativa da questão 10 – Alunos
Quadro 41	Resposta qualitativa da questão 11 – Alunos
Quadro 42	Resposta qualitativa da questão 12 – Alunos
Quadro 43	Resposta qualitativa da questão 1 – Professores
Quadro 44	Resposta qualitativa da questão 2 – Professores
Quadro 45	Resposta qualitativa da questão 3 – Professores
Quadro 46	Resposta qualitativa da questão 4 – Professores
Quadro 47	Resposta qualitativa da questão 5 – Professores
Quadro 48	Resposta qualitativa da questão 6 – Professores
Quadro 49	Resposta qualitativa da continuação da questão 6 – Professores

Quadro 50	Resposta qualitativa da questão 7 – Professores
Quadro 51	Resposta qualitativa da questão 8 – Professores
Quadro 52	Resposta qualitativa da questão 9 – Professores
Quadro 53	Resposta qualitativa da questão 10 – Professores
Quadro 54	Resposta qualitativa da questão 11 – Professores
Quadro 55	Resposta qualitativa da questão 12 – Professores
Quadro 56	Processo avaliativo no Centro Universitário em estudo
Quadro 57	Recursos tecnológicos mais utilizados nas disciplinas

Lista de gráficos

- Gráfico 01 Resposta quantitativa de interesse dos alunos na pesquisa.
- Gráfico 02 Resposta quantitativa da questão 1
– Alunos
- Gráfico 03 Resposta quantitativa da questão 2
– Alunos
- Gráfico 04 Resposta quantitativa questão 3
– Alunos
- Gráfico 05 Resposta quantitativa da questão 4
– Alunos
- Gráfico 06 Resposta quantitativa da questão 5
– Alunos
- Gráfico 07 Resposta quantitativa da questão 6
– Alunos
- Gráfico 08 Resposta quantitativa da questão 7
– Alunos
- Gráfico 09 Resposta quantitativa da questão 7
– Alunos
- Gráfico 10 Resposta quantitativa da questão 8
– Alunos
- Gráfico 11 Resposta quantitativa da questão 9
– Alunos
- Gráfico 12 Resposta quantitativa da questão 10
– Alunos
- Gráfico 13 Resposta quantitativa da questão 11
– Alunos

- Gráfico 14 Resposta quantitativa de interesse dos professores na pesquisa
- Gráfico 15 Resposta quantitativa da questão 1 – Professores
- Gráfico 16 Resposta quantitativa da questão 2 – Professores
- Gráfico 17 Resposta quantitativa da questão 3 – Professores
- Gráfico 18 Resposta quantitativa da questão 4 – Professores
- Gráfico 19 Resposta quantitativa da questão 5 – Professores
- Gráfico 20 Resposta quantitativa da questão 6 – Professores
- Gráfico 21 Resposta quantitativa da questão 6.1 – Professores
- Gráfico 22 Resposta quantitativa da questão 6.2 – Professores
- Gráfico 23 Resposta quantitativa da questão 6.3 – Professores
- Gráfico 24 Resposta quantitativa da questão 7 – Professores
- Gráfico 25 Resposta quantitativa da continuação da questão 7 – Professores
- Gráfico 26 Resposta quantitativa da questão 8 – Professores
- Gráfico 27 Resposta quantitativa da questão 9 – Professores
- Gráfico 28 Resposta quantitativa da questão 10 – Professores

Gráfico 29 Resposta quantitativa da questão 11
– Professores

Lista de siglas

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupações
CIC	Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CREAD	Criações para EaD
CST	Curso Superior de Tecnologia
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estu
FEE	Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser
GATs	General Agreement on Trade in Services (tratado da organização mundial do comércio)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAs	Objetos de Aprendizagem
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

Sumário

Apresentação / 27

1. Relevância e justificativa do estudo / 38

1.1 Estudos aproximados existentes / 40

2. A Educação Superior no século XXI / 56

2.1 Epistemologias do Sul e a ecologia de saberes / 62

3. Legislação brasileira sobre Educação e EaD / 79

3.1 Ensino no Brasil de acordo com a LDB / 80

3.2 Cursos superiores de tecnologia de acordo com o CNE / 84

3.3 EaD conforme a LDB / 87

4. Educação a Distância e mediação tecnológica / 91

4.1 Tecnologias na EaD / 94

4.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA / 98

4.3 Objetos de Aprendizagem – AO / 102

4.4 Da escrita ao hipertexto / 106

5. Avaliação / 113

5.1 Avaliação da aprendizagem / 116

5.2 Avaliação na EaD / 120

5.3 Avaliação da aprendizagem na Educação Superior / 124

5.4 Avaliação e inovação na educação / 132

6. Intercurso metodológico / 142

6.1 A escolha do método / 142

6.2 O contexto investigado / 151

6.2.1 O cenário da educação superior em Caxias do Sul / 151

6.2.3 Dados da EaD no centro universitário em estudo / 156

- 6.2.3 CST em processos gerenciais a distância / 159
- 6.2.4 Avaliação no CST em processos gerenciais / 162
- 6.2.5 Ambiente virtual de aprendizagem – MOODLE / 164
- 6.2.6 Curso com base na metodologia do fazer / 165

6.3 Aproximação metodológica com os sujeitos / 166

7. A voz dos sujeitos / 172

7.1 A vez e a voz dos alunos / 172

- 7.1.1 Resultado quantitativo do questionário aplicado aos alunos / 172
- 7.1.2 Resultado qualitativo do questionário dos alunos / 182

7.2 A vez e a voz dos professores / 190

- 7.2.1 Resultado quantitativo do questionário dos professores / 191
- 7.2.2 Resultado qualitativo do questionário dos professores / 202

7.3 O que ecoa dos documentos / 217

8. Acolhida dos resultados / 224

8.1 Conversa com os resultados / 224

8.2 Principais destaques emergentes / 267

Considerações finais / 270

Referências / 287

Apresentação

Ao instituir uma escrita formal para um livro com o conteúdo da dissertação intitulada: “Práticas Avaliativas na Educação a Distância no Ensino Superior: um estudo de caso”, que versa sobre Práticas Avaliativas no cenário da Educação a Distância e também no Ensino Superior, mais especificamente no Curso de Tecnólogo em Processos Gerenciais (CST), procedo que me apresente, com o intuito de demonstrar o meu percurso na condição de professora e manifestar minha curiosidade sobre o assunto.

Meu nome é Vialana Ester Salatino, tenho 43 anos de idade (quando fiz a dissertação tinha) e sou formada pela Universidade de Caxias do Sul, em Psicologia no ano de 2006. Após colar grau, assim que me formei me inscrevi na Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Arteterapia, também na UCS, e a partir de então trabalhei nas áreas de psicologia clínica, e em psicologia organizacional como consultora; também atuei como docente em um projeto social intitulado “Trabalho Dez”, em disciplinas sobre desenvolvimento de equipes, ética e desenvolvimento humano.

Com o tempo de profissão, recebi uma indicação para ser docente na UNIVAREJO, a Universidade Corporativa do Sindicato dos Dirigentes Lojistas de Caxias do Sul, no curso de gestão do varejo, em que ministrei as disciplinas de relações humanas, liderança e desenvolvimento de equipes. No entanto, sempre trabalhando na clínica psicológica e com consultoria, surgiu a oportunidade de fundar uma agência de empregos em parceria com uma colega professora.



Por ser proprietária da “Seleciona RH”, uma Consultoria de Recursos Humanos, que trabalhava com Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento e Consultoria em Psicologia Organizacional, ministrei palestras em disciplinas do Curso de RH na Ftec Faculdades, sobre recrutamento e seleção, ocasião em que fui convidada a ser docente no curso, e na mesma Faculdade ingressei em um MBA em Gerência Empresarial, em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Assim, fui assumindo várias disciplinas no curso e antes de terminar o MBA iniciei outra Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Docência do Ensino, pois tinha muitas dúvidas acerca da pedagogia, de como se aprende ou se ensina e, sobretudo, acerca das avaliações como se avalia adequadamente ou como conseguir fazê-lo? Sempre me questionando como docente sobre a avaliação da aprendizagem, e como realmente se pode mensurar aprendizagem. Às vezes entendo que algumas avaliações não levam a nada, não agregam conhecimento ao aluno, e não auxiliam os processos de ensino e aprendizagem, portanto, busco responder a essas demandas que não são simples e sobre as quais ainda não possuo respostas convíctas.

A Instituição na qual sou professora tornou-se Centro Universitário UNIFTEC, e sou docente da Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu*, oriento alunos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e também do Curso de Tecnólogo em Gestão de RH, em os seus trabalhos e projetos de conclusão de curso, participo de bancas, escrevo e-books e materiais para os cursos da educação a distância (EaD¹), os quais

¹ / A sigla **EaD** refere-se ao termo Educação a Distância, conforme é também utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Encontra-se referência a essa sigla como EAD, em termos de Ensino a Distância e em termos de Ensino Aberto a Distância, assim como a Ensino e Aprendizagem a Distância. Mas aqui será utilizado conforme a nomenclatura empregada pelo MEC.



sou professora conteudista² e professora de disciplinas na EaD.

Desde que me tornei docente no UNIFTEC obtive desenvolvimento pessoal e profissional, e ao término da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino, participei do processo seletivo da Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Com a conquista de ser selecionada para esse Mestrado, pude adquirir ainda mais conhecimento, descobri um mundo novo, me tornei mais crítica e me apaixonei pela pesquisa, embora meus conhecimentos nessa área ainda sejam pequenos em relação a esse universo da pesquisa, e por isso sinto a necessidade de seguir em frente. Talvez essa curiosidade e vontade de buscar nunca termine, foi uma sementinha plantada ao longo desse percurso desafiador.

Durante a pesquisa para esta dissertação encontrei algumas respostas e surgiram ainda mais questionamentos. E mesmo em processo de cuidados a meu pai doente, que veio a falecer durante esse período do mestrado, minha motivação para continuar esse processo não se extinguiu, nem mesmo frente as fortes demandas da profissão de professora e psicóloga.

Então, divido com você que está lendo esse texto o que descobri nesta pesquisa. Também lhe agradeço pelo crédito de lê-lo e, com isso, compartilhar as minhas curiosidades, inquietações, descobertas, questionamentos desta dissertação tão importante tanto para a minha vida acadêmica quanto para a pessoal e profissional.

² / **Conteudista** ou Professor Conteudista é como se denomina o profissional que desenvolve o conteúdo, o material escrito, as apresentações, os vídeos e demais materiais utilizados nas disciplinas na EaD no Centro Universitário em estudo.



Menciono que ao término do processo de mestrado e início do doutoramento passei a atuar como docente na Área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul e dando seguimento ao que vim mencionando até aqui:

Ao pensar sobre o termo avaliação entende-se que existem diferentes práticas para avaliar e que esse ato tende a despertar reflexão acerca do que é adequado ou não avaliar. Avaliar a aprendizagem pode ser difícil, e na EaD se torna uma responsabilidade ainda maior, pois nessa avaliação, subjetivamente, mensura-se também a qualidade da educação. No processo de aprendizagem está inserida a avaliação, portanto, nem sempre ela deve ser realizada no final, mas poderá acontecer no decorrer do curso. Isto porque a finalidade de avaliar pode ser a emancipação, a autonomia dos avaliados a partir dos conhecimentos adquiridos, e pensar sobre a prática avaliativa é compreender concepções envolvidas, perceber processos e estabelecer boas práticas; pensando também em não ser injusto ao avaliar.

É possível imaginar que as pessoas que passaram por uma escola, ou um curso, sabem da angústia envolvida ao serem avaliadas e da cobrança familiar e social de ser bem-sucedido no processo de avaliação. Alguns alunos comentam terem pânico de prova³ ou terem um branco⁴ na hora da prova que os faz esquecer tudo o que sabiam, entre outros sintomas ou medos relacionados a provas ou realização de trabalhos em grupo, e sobre a apresentação de trabalhos em ambientes avaliativos de sala de aula, tanto presencial quanto a distância. Existe, então, uma

³ / **Pânico de Prova** se refere a uma fala comum dos alunos referente a um medo enorme de fazer provas, que foi percebido pela pesquisadora na prática de sala de aula.

⁴ / **Um Branco** se refere a outra fala comum dos alunos ao realizarem a prova ou receberem seu resultado em relação a questões que não foram respondidas, ou que erraram por não lembrarem, mencionam que dá um branco..., tal fala também foi percebida pela pesquisadora na prática de sala de aula.



imagem negativa em relação a ser avaliado e a avaliar, quando quem avalia a aprendizagem se pergunta como fazer uma avaliação sem que se torne uma experiência desastrosa, injusta, ansiogênica e, ao mesmo tempo, torná-la justa, adequada.

Busca-se, portanto, uma avaliação que acresça, no sentido de que ao realizá-la os alunos também estejam aprendendo e não apenas respondendo por obrigação, e se não estiverem aprendendo que reforcem e demonstrem o que já aprenderam, ou o que já sabiam. Parece ser mais difícil avaliar quando alunos e professores não se olham no olho, mas, obviamente, existem recursos para esse mesmo entendimento e vínculo ocorrerem quando se avalia na EaD.

O ato avaliativo pode parecer difícil, mas durante a vida sempre se avalia, por mais que se tente negar que esse é um comportamento humano quase que automático. Na escola ou na universidade essa é uma dificuldade tanto ao avaliar quanto ao ser avaliado.

No contexto da educação, a avaliação pode se basear em critérios e objetivos definidos para o ensino e a aprendizagem, nos planos de ensino, ou nos objetivos propostos pelo professor, observando o que de fato o aluno consegue aplicar do que foi aprendido. As possibilidades são amplas, no entanto, é preciso estar em contato com os alunos e também compreender o que de fato é mais adequado em termos de avaliar.

Na modalidade a distância a avaliação é mediada por recursos tecnológicos digitais, contudo, o aluno está a responder algo em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA⁵), e podem ser diversos os objetos avaliativos. Mesmo

⁵ / **AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem** se refere ao ambiente onde o curso da EaD acontece, é uma espécie de espaço virtual, que conta com repositório de materiais, organização visual da disciplina ou curso, que contém recursos e objetos de aprendizagem visando os processos de



assim existirá conversa entre o aluno e o professor. Às vezes, essa conversa é uma mensagem automática, e se esta não atender à demanda esperada pelo aluno, ele tem meios para buscar o feedback via mensagem ao professor ou por meio de um tutor. Mas a conversação e explicação existem, e também é possível obter entendimento em relação ao que for necessário pelos mesmos meios.

Entende-se o processo avaliativo como a avaliação da aprendizagem, ou como uma prática que pode gerar aprendizagem. No momento em que o aluno a realiza poderão ocorrer insights, aprendizagem e ideias novas no decorrer desse processo. Porém, muitos alunos percebem a avaliação como classificação, e alguns deles ainda competem para se posicionarem em melhor lugar.

No ensino superior a avaliação parece ser mais aceita, ou aceita mais naturalmente, se o aluno é informado sobre essa ocorrência, desde o início de cada disciplina, para se preparar. O professor, no primeiro dia de aula, informa, define, esclarece ou decide junto com os alunos como a avaliação ocorrerá. Mesmo assim, muitas vezes a avaliação se torna objeto de pânico durante todo o percurso, não deveria ser assim.

O foco da avaliação presencial ou a distância está em identificar se o aluno conseguiu aprender e como utiliza o conhecimento que apreendeu. Ele se torna autônomo nesse processo, sendo seu professor um facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, mediados por processos avaliativos durante o percurso da disciplina que está a cursar.

Na EaD, avaliar tem características próprias, como a que se refere aos recursos que precisam ser utilizados,

ensino e aprendizagem. Essa definição é da pesquisadora, mais adiante nesse estudo será dada a devida atenção as definições e fundamentação sobre os ambientes virtuais de aprendizagem.



mas não em termos de conceito ou entendimento, e algumas avaliações na EaD são presenciais. Mas se pode refletir sobre quais são as práticas utilizadas na EaD para avaliar. E como se estrutura essa prática em um CST em Processos Gerenciais de um Centro Universitário da Serra Gaúcha.

Compreende-se a avaliação na educação superior como uma forma de aprendizagem, mas também como uma possibilidade de formação de cidadãos críticos, autônomos e emancipados. Inseridos em um contexto social como participantes ativos, questionadores e formadores da sociedade que fazem parte. E como profissionais qualificados que desenvolvam suas atribuições profissionais com excelência, sem que isso ocorra de forma automática – apenas técnica – mas como seres reflexivos e inteiros no mundo do trabalho.

Avaliar a aprendizagem na educação superior demanda conhecimento e responsabilidade, e para isso, entender como ocorrem as práticas avaliativas na modalidade da educação a distância, se torna imprescindível.

Ao contextualizar a avaliação na educação superior, foi possível elaborar o problema de pesquisa a partir de questionamentos acerca das práticas que permeiam os processos avaliativos da aprendizagem e da avaliação inserida na modalidade de ensino a distância. Logo, o problema de pesquisa ficou assim definido: Que práticas avaliativas estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem⁶ no Curso Superior de Tecnologia em

⁶ / **Ensino e Aprendizagem**, neste estudo, refere-se a ensino “e” aprendizagem por se acreditar que o ensino em si não garante a aprendizagem, e a aprendizagem não depende exclusivamente do ensino para acontecer, portanto, são diferentes e não ligados entre si. Essa construção não aparece no texto como ensino-aprendizagem e nem como ensino aprendizagem, e sim como mencionado anteriormente ensino e aprendizagem, mesmo que muitas vezes ambos ocorram nessa ordem.



Processos Gerenciais⁷, na modalidade da EaD em um Centro Universitário com sede na serra gaúcha?

As questões norteadoras que envolvem o problema de pesquisa são: Quais são as práticas de avaliação presentes no Centro Universitário em estudo? Que práticas avaliativas o CST, em Processos Gerenciais, utiliza para avaliar a aprendizagem dos seus estudantes? Como ocorre a avaliação no CST em Processos Gerenciais na modalidade EaD?

Outro questionamento pertinente é: Como alguns recursos tecnológicos podem auxiliar a prática avaliativa? Esse questionamento se refere à avaliação que ocorre no ambiente virtual, porém destaca-se que a avaliação também ocorre em momentos presenciais conforme determina a legislação pertinente à EaD. Conforme a Lei n. 9.394, de 1996, por meio do Decreto n. 5.622 de 2005 – em seu artigo primeiro, na alínea primeira, lê-se: a “educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliações de estudantes, entre outras atribuições”. Embora tenha havido uma atualização da legislação com o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, a exigência quanto à avaliação ser presencial e no polo da EaD não mudou e continua em vigência.

A avaliação é um processo questionador por si só, e na EaD torna-se ainda mais desafiador, possibilitando uma reflexão sobre como as avaliações são pensadas e articuladas em torno de um significado maior do que apenas aprovar ou reprovar.

⁷ / **Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.** Esse curso foi escolhido como objeto de estudo, por ser o primeiro curso que o Centro Universitário estudado abriu na EaD, e também por ser o único curso nessa modalidade e instituição de ensino reconhecido pelo MEC e por ele avaliado com conceito 5.



Considerando a dimensão das práticas avaliativas na educação superior, definiu-se como objetivo geral dessa pesquisa: “investigar as práticas avaliativas presentes no ensino e na aprendizagem na modalidade EaD no CST, em Processos Gerenciais, em um Centro Universitário com sede na serra gaúcha”.

E visando alcançar o objetivo geral, definiu-se alguns objetivos específicos:

- ❖ Compreender a relação entre as práticas avaliativas e o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD na Educação Superior;
- ❖ Mapear as práticas de avaliação da aprendizagem utilizadas na modalidade EaD no Centro Universitário em estudo;
- ❖ Verificar os recursos tecnológicos utilizados para a prática avaliativa na EaD do Centro Universitário em estudo;
- ❖ Identificar a existência de inovações nas práticas avaliativas do Centro Universitário estudado na modalidade EaD;
- ❖ Identificar a existência, nas práticas de avaliação e documentos do CST em Processos Gerenciais, de ações que caracterizem a Ecologia de Saberes.

Com o intuito de oferecer sustentação para a avaliação da aprendizagem na EaD no ensino superior, desenvolveu-se escritas voltadas para os referenciais teóricos articulados e relacionados com o objeto de estudo.

A dissertação contempla capítulos relacionados à Educação Superior e o conceito de Universidade, para que se entenda o que é esperado da formação no conceito de universidade no nosso século; faz pensar as mudanças nesse cenário, e o quanto as epistemologias do Sul, a ecologia de saberes e o pensamento descolonial da educação,



podem contribuir para uma educação emancipatória. Toma por base autores Santos (2011; 2009; 2006) e, Cavalcante (2000) que define a classificação entre universidades, centros universitários, faculdades e outros aspectos relacionados com a educação superior no Brasil.

Apresenta outro capítulo com base na legislação brasileira a respeito da educação superior, dos cursos superiores de tecnologia e sobre modalidade EaD, trazendo considerações da Constituição Brasileira (1996), da LDB (n. 9. 394/96), do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST/2016), e outros Decretos e Normas relacionadas a educação superior e a EaD.

Noutro capítulo o foco é a modalidade EaD, aborda a utilização de tecnologias na educação e na avaliação, também o ambiente virtual de aprendizagem, os objetos de aprendizagem, a utilização de hipertexto (links) com fundamentação dos autores Dias (2013), Kensky (2008; 2007), Lévy (1999; 1996), Mattar (2014), Moran (2013; 1995), Petters (2006), entre outros.

No capítulo sobre avaliação, buscou-se a compreensão sobre a dimensão avaliativa, por meio dos autores Dias Sobrinho (2010; 2008), Freire (1996; 1987; 1982), Haydt (1997; 1994), Hoffmann (2003; 2011), Luckesi (2008), Saul (2018; 1994), Vasconcellos (2008; 1998) e outros ao que se refere à avaliação da aprendizagem, à avaliação na EaD, e também sobre a avaliação na educação superior.

Ademais buscou-se entender a inovação na educação e suas particularidades, para isso contou-se com referências em Cunha (2018; 2016), Leite (2012), Morés (2018; 2017) e outros em conformidade com os conceitos de uma mudança, de uma ruptura paradigmática.

Já o intercurso metodológico desta pesquisa contemplou um estudo de caso, com abordagem qualitativa,



com base em Yin (2016; 2005), e baseou seu percurso em levantamento bibliográfico, análise documental, análise de conteúdo de Bardin (2004), associado à análise estatístico descritiva com base em Agresti; Finlay (2012), a construção da metodologia ocorreu pelos pressupostos de Demo (2005), Paviani (2009) e outros autores, visando os objetivos estabelecidos para a dissertação.

Os resultados da análise documental e da coleta de dados da pesquisa, foram apresentados por gráficos e percentuais, assim como no agrupamento das respostas dos alunos, com intuito de facilitar a análise de dados, e por se tratar de uma pesquisa quali-quantitativa.

Já a análise dos dados da pesquisa seguiu critérios da análise estatístico descritiva e da análise de conteúdo, das quais emergiram resultados que atenderam aos objetivos da dissertação e que proporcionaram entendimento quali-quantitativo sobre o que foi respondido por alunos, professores e também na análise dos documentos do curso em estudo.

A riqueza dos dados, proporcionaram aproximações teóricas, responderam a dúvidas e trouxeram constatações, também a certeza de que ainda há mais a ser explorado, em futuras pesquisas e aprofundamento posterior, com isso divido com você essa pesquisa.

Destaco que o texto deste livro é oriundo da Dissertação de Mestrado e está publicado no repositório da Universidade de Caxias do Sul.



1. Relevância e justificativa do estudo

Quando se pensa em educação superior e o sentido da palavra universidade percebe-se que muitas são as responsabilidades envolvidas em uma educação que visa melhorar, a partir das pessoas, o mundo e a sociedade em que se vive. O papel da educação superior vai além da formação de profissionais e pesquisadores. Visa formar cidadãos autônomos, conhecedores de seu papel no mundo, mas será que isso acontece de fato?

Considera-se importante perceber o papel que a avaliação da aprendizagem desempenha em termos da formação desse cidadão, afinal esse pode também ser um fator de exclusão por parte do aluno ao apresentar um desempenho abaixo do esperado nas práticas avaliativas. Ao se pensar sobre as práticas de avaliação empregadas por Universidades, Centros Universitários e por outras Instituições de Ensino Superior (IES)⁸ também se consegue ter uma noção da qualidade do ensino dessas instituições.

A necessidade crescente de formação é um dos pilares da evolução da sociedade, e a EaD tornou-se claramente uma opção que permite atender esse crescimento, pois facilita o acesso à educação. Apesar das críticas e desconfiças quanto à real capacidade dessa modalidade de ensino, seu crescimento é vertiginoso.

Segundo o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED),

o Censo EAD. BR 2015 contabilizou 5. 048. 912 alunos, sendo 1. 108. 021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais e 3. 940.

⁸ / IES – Sigla para Instituição de Ensino Superior.



891 em cursos livres corporativos ou não corporativos. São 1. 180. 296 alunos registrados a mais do que em 2014 (Censo EAD. BR, 2016, p. 45-46).

Com o aumento significativo da oferta de cursos a distância torna-se imprescindível compreender a realidade avaliativa na EaD, e se ela confere qualidade aos cursos, no sentido de formação e avaliação do aluno. Isso também será avaliado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), os quais avaliam o desempenho dos estudantes dos cursos superiores e também as instituições de ensino.

O censo da ABED, supracitado, também destaca que a região Sul brasileira é a segunda em número de instituições na EaD, atendendo a 17% do mercado nacional, perdendo apenas para a região Sudeste que detém uma fatia ainda maior do mercado com o percentual de 58%. Portanto, o Centro Universitário a ser estudado encontra-se na segunda maior região do mercado da EaD brasileiro, e está em fase de expansão de oferta de cursos na modalidade EaD.

O processo de avaliação da aprendizagem é parte fundamental da construção do conhecimento e, consequentemente, de extrema importância para a EaD, visando garantir qualidade e reduzir as críticas e desconfiças.

Ao ser avaliado, o aluno aprende, e com a proposta avaliativa o professor pode estar ensinando e aprendendo sobre qual o melhor método, ou sobre o que não funcionou em seu percurso educativo.

Na visão de Hoffmann (2010), existe a possibilidade de se realizar uma avaliação que contemple uma diversidade de práticas que valorizem a aprendizagem e favoreçam o ensino. No ensino a distância é importante que a prática avaliativa não ocorra apenas nos momentos oficiais de avaliação, mas a cada momento, sendo constantemente



investigada por meio de indagações que façam o aluno pensar. E também façam o professor se questionar sobre a aprendizagem, diz Hoffmann (2011).

Compreender e estudar práticas avaliativas e processos de avaliação é importante do ponto de vista de quem trabalha com educação. Isto, porque avaliar pode ser uma ação emancipatória para os alunos, à medida que os ensina a serem críticos, autônomos na busca por conhecimento, ou então, sentida por eles como um castigo obrigatório, com todo o peso que essa expressão possa significar.

Entre os propósitos da avaliação estão os de “descrever e analisar criticamente a realidade”, conforme Saul (2015, p. 1. 309), que também entende a avaliação como uma “prática educativa no quadro de uma educação emancipatória, crítico transformadora” (p. 1. 309).

Avaliar é uma ação complexa e, por isso, compreender como ocorre a prática avaliativa nessa modalidade de ensino faz parte do papel do professor, mas não deixa de ser uma prática do aluno, que também o envolve no processo avaliativo.

1.1 Estudos aproximados existentes

Em busca por estudos similares, no que diz respeito às dissertações e teses produzidas no período de 2012 a 2017, em pesquisa inicial ao Thesaurus Brasileiro da Educação, identificaram-se duas dissertações relacionadas ao tema: apenas uma diretamente pertinente ao estudo, pois a outra estava relacionada ao tema de avaliação das IES, e à questão dos credenciamentos. Foram criados os dois Quadros (01 e 02) a seguir para facilitar o entendimento a esse respeito:



Quadro 01 – Pesquisa de estudos aproximados – Thesaurus.

Fonte: Thesaurus Brasileiro da Educação
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>
Acesso em: 14 de maio de 2017 – 21: 00 h

Ano	Total de Teses e Dissertações	Descritor Avaliação da Aprendizagem	Descritor Avaliação na EAD	Descritor Práticas de Avaliação	Descritor Concepções Avaliativas
2012	1	1	0	0	0
2013	1	1	0	0	0
2014	0	0	0	0	0
2015	0	0	0	0	0
2016	0	0	0	0	0
2017	0	0	0	0	0

Pesquisa por: Ano, Assunto, todas Unidades de formação, Dissertações e Teses, todas as Coleções, Brasil em Português.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Thesaurus Brasileiro da Educação (2017).

Quadro 02 – Pesquisa de estudos aproximados – Thesaurus (detalhado)

Ano	Autor e Orientador	Título
2012	Autor: Albuquerque, Leila Cunha de Orientador: Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo	Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental. (Dissertação)
	Endereço Eletrônico http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10889/1/2012_LeilaCunhadeAlbuquerque.pdf	
Ano	Autor e Orientador	Título
2013	Autoria: Maria José Pereira Caldas; Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa	Descredenciamento de instituições privadas de educação superior como efeito da regulação estatal. (Dissertação)
	Endereço Eletrônico http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15110/1/2013_MariaJosePereiraCaldas.pdf	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Thesaurus Brasileiro da Educação (2017).



Ao se buscar compreender o universo de publicações científicas em relação ao tema do estudo, realizou-se pesquisa em alguns bancos de dados, dos quais originaram-se vários quadros que norteiam o rumo da escolha dos artigos que se relacionaram ou não com esta dissertação, então conforme a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os seguintes descritores: Avaliação da Aprendizagem, Educação a Distância e Ensino Superior.

Nos filtros de pesquisa avançada obteve-se apenas resultado em Avaliação da Aprendizagem e Ensino Superior, conforme o Quadro 03, a seguir, e em levantamento dos anos de 2012 a 2017:

Quadro 03 – Pesquisa de Estudos Aproximados – BDTD (gerais).

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – IBICT Disponível em: http://bdt.d.ibict.br Acesso em: 20 de maio de 2017 – 20:00 h				
Período	Total de Teses e Dissertações	Descritor Avaliação da Aprendizagem Ensino Superior	Descritor Avaliação da Aprendizagem EaD	Descritor EaD
2012 a 2017	11	11	0	0
Pesquisa por: Período, Assuntos, todos os campos, Dissertações e Teses, em Português, Espanhol e Inglês.				

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2017).

Visando ao detalhamento sobre as 11 produções encontradas, e analisadas do ponto de vista da relevância para este estudo, no Quadro 04, a seguir, constam maiores informações.



Quadro 04 – Estudos aproximados – BDTD (detalhado).

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – IBICT
Disponível em: <http://btdt.ibict.br>
Acesso em: 20 de maio de 2017 – 20: 00 h

Ano	Produção	Autor e Orientador	Título	Local
2012	Tese	Autora: Carla Cristiane Paz Felix Orientadora: Dra. Ana Maria Kazue Miyadahira	Avaliação do processo ensino-aprendizagem do atendimento pré-hospitalar às vítimas de parada cardiorrespiratória (pcr).	USP
	Produção	Autor e Orientador	Título	Local
	Dissertação	Autora: Naiola Paiva de Miranda Orientador: Dr. Nicolino Trompiere Filho	Avaliação do ensino-aprendizagem na formação docente do tutor a distância nos cursos de graduação em educação a distância semipresenciais na universidade federal do Ceará.	UFC
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8104				
Ano	Produção	Autor e Orientador	Título	Local
2013	Tese	Autor: Helder Lima Gusso Orientador: Dr. Sílvio Paulo Botomé	Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior.	UFSC
	Produção	Autor e Orientador	Título	Local
	Dissertação	Autora: Francisca Samara Teixeira Carvalho Orientadora: Dra. Tania Vicente Viana	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal de ensino superior na cidade de Fortaleza-Ceará.	UFC
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11042				



Produção	Autor e Orientador	Título	Local	
Dissertação	Autora: Agnes Nogueira Gossenheimer Orientador: Dr. Mauro Silveira de Castro	Influência da educação a distância e presencial na aprendizagem e percepção de estudantes de atenção farmacêutica.	UFRGS	
Endereço Eletrônico http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/144045				
Produção	Autor e Orientador	Título	Local	
Dissertação	Autora: Elúbian de Moraes Sanchez Orientadora: Dra. Sílvia Pereira de Castro Casa Nova	Avaliação de aprendizagem: o importante é errar!	USP	
Endereço Eletrônico http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-20012014-161321/pt-br.php				
Produção	Autor e Orientador	Título	Local	
Dissertação	Autora: Karla Karoline Vieira Lopes Orientadora: Dra. Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca	Avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da universidade federal do Ceará.	UFC	
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11857				
Ano	Produção	Autor e Orientador	Título	Local
2015	Tese	Autora: Marta Borges Orientadora: Dra. Dione Luccheside Carvalho	(Re) significando a avaliação da aprendizagem em matemática no ensino superior.	UNICAMP
Endereço Eletrônico http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253975				
Produção	Autor e Orientador	Título	Local	
Dissertação	Autor: João Marcelo dos Santos Xavier Orientador: Dr. Paulo Rogério M. Correia	Influência da utilização de um conceito obrigatório quantificado sobre a rede proposicional do mapa conceitual.	USP	
Endereço Eletrônico http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-25112015-140753/pt-br.php				



Ano	Produção	Autor e Orientador	Título	Local
2016	Dissertação	Autor: Anderson Dias Viana Orientador: Dr. Paulo Rogério M. Correia	Estudos comparativos sobre a elaboração de mapas conceituais durante processo de avaliação da aprendizagem: identificando a importância das demandas e do efeito de preparação.	USP
	Endereço Eletrônico http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-24062016-160055/pt-br.php			
	Dissertação	Autora: Priscilla Mazzucco Borba Barbosa Orientadora: Dra. Tânia Vicente Viana	Em busca de uma avaliação da aprendizagem livre de traumas: a relação entre medo e ansiedade de alunos do curso de pedagogia de uma IES pública em Fortaleza – CE.	UFC
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18638				

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2017).

Destaca-se que nos anos de 2014 e de 2017 nada se identifica na BDTD, portanto, das 11 produções encontradas apenas cinco demonstram alguma relação com o estudo, pois atendem apenas a um dos descritores pesquisados. As demais produções identificadas silenciam em função de sua grande diferença em relação a este estudo.

Na busca por produções científicas que possuam relação com este estudo, uma importante fonte de pesquisa é o Portal de Periódicos da CAPES/MEC. Destaca-se, nesse, o acesso à CAFE, que está disponível no próprio portal, permitindo acesso, na Comunidade Acadêmica Federada, aos dados do banco de dados de produção científica, podendo-se escolher entre Teses e Recursos Textuais (Dissertações). Nessa consulta foram obtidos os



resultados especificados no Quadro 05, encontrados por meio de descritores, relacionados ao tema em estudo.

Quadro 05 – Pesquisa de estudos aproximados gerais – CAPES (CAFE).

<p>Fonte: Periódicos da CAPES – acesso café Disponível em: www.periodicos-capes.gov.br Acesso em: 21 de maio de 2017 – 11:30 min</p>		
Período	Total de Teses e Dissertações	Descritores
2012 a 2015 (Não aceita 2017)	22	Avaliação da Aprendizagem Educação a Distância Ensino Superior
<p>Pesquisa por: Assunto, Teses e Recursos Textuais, Descritores Avaliação da Aprendizagem, Educação a Distância e Ensino Superior, Período 2012 até 2015.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos periódicos da CAPES na plataforma da CAFE (2017).

Dentro das possibilidades de pesquisa na plataforma dos periódicos da CAPES, via CAFE, teve-se condição de pesquisa a partir de 2012 até 2015, mas não estavam disponíveis as consultas para os anos de 2016 e 2017. Já em termos dos assuntos tratados, conseguiu-se unir os três descritores supracitados em uma mesma busca, o que possibilitou investigar 22 produções, identificadas a partir do Quadro 06, a seguir:

Quadro 06 – Estudos aproximados – CAPES/CAFE (detalhado).

Ano	Produção	Autor e Orientador	Título
2012	Tese	Autor: Thiago Santos de Assis Orientadora: Lúcia Helena Alfredi	Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador.
	Tese	Autora: Cristiane Rufino De Macedo Orientador: Álvaro Nagib Atallah	Efetividade de “curso de capacitação em Saúde baseada em evidências por teleconferência” para profissionais da Saúde.



Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autora: Fabiana Aurora Colombo Garzella Orientador: Sérgio Antônio Da Silva Leite	A disciplina de Cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autor: Helder Lima Gusso Orientador: Sílvio Paulo Botomé	Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Dissertação	Autora: Agnes Nogueira Gossenheimer Orientador: Dr. Mauro Silveira de Castro	Influência da educação a distância e presencial na aprendizagem e percepção de estudantes de atenção farmacêutica.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autora: Maria Angélica Costa Orientadora: Nilton Bahlis Dos Santos	O portfólio como dispositivo de comunicação e educação em um curso EaD na formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autora: Marcela Rodrigues Da Silva Nava Orientadora: Soely Aparecida J. Polydoro	A escrita no Ensino Superior: contribuições da literatura.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Dissertação	Autora: Josiane Brietzke Porto Orientador: Leonardo Rocha de Oliveira	Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de alunos de administração.	
Ano	Produção	Autor e Orientador	Título
2014	Tese	Autora: Emília Gomes Barbosa Orientadora: Myriam Crestiani Chaves da Cunha	Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA).



Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autora: Fernanda Souza E Silva Orientadora: Myriam Crestiani Chaves da Cunha	Processos de regulação em práticas de ensino para futuros profissionais de francês.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autora: Patrícia Neyra Orientadora: Myriam Crestiani Chaves da Cunha	Avaliação formativa na Licenciatura de Espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autora: Fabiane Cristina Höpner Noguti Orientadora: Lourdes de la Rosa Onuchic	Um curso de matemática básica através da resolução de problemas para alunos ingressantes da Universidade Federal do Pampa – campus Alegrete.	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Tese	Autora: A. S. Vieira Ives Solano Araujo Orientadora: Eliane Angela Veit	Uma alternativa didática às aulas tradicionais: o engajamento interativo obtido por meio do uso do método peer instruction (instrução pelos colegas)	
Produção	Autor e Orientador	Título	
Dissertação	Autora: Joice Nedel Ott Orientadora: Bartira Ercília Pinheiro Da Costa	Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia e o sistema de avaliação da educação superior: análise crítico-reflexiva da prova do ENADE 2010	
Ano	Produção	Autor e Orientador	Título
2015	Tese	Autora: Marta Borges Orientadora: Dione Luccheside Carvalho	(Re) significando a avaliação da aprendizagem em matemática no ensino superior.
	Produção	Autor e Orientador	Título
	Tese	Autora: Monica Jandira dos Santos Orientadora: Cláudia Jurberg	Biossegurança On-line uma proposta de sensibilização à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.
Produção	Autor e Orientador	Título	



Tese	Autora: Mariangela Abrão Orientadora: Elisabete Monteiro De Aguiar Pereira	A importância das atividades complementares na formação do aluno da graduação
Produção	Autor e Orientador	Título
Tese	Autora: Marlene Lucia Holz Donel Orientadora: Eliane Giachetto Saravali	Dificuldades de aprendizagem em cálculo e a relação com raciocínio lógico formal: uma análise no ensino superior.
Produção	Autor e Orientador	Título
Tese	Autores: Soares, Sandramara Scandelari Kusano De Paula Campos, Antonio Carlos Ligocki; Matias, Jorge Eduardo Fouto Orientador: Antonio Carlos L. Campos	Elaboração de materiais científicos educacionais multimídia na área da saúde utilizando conceitos de design gráfico de interfaces, usabilidade e ergonomia.
Produção	Autor e Orientador	Título
Tese	Autora: Aparecida Chiari Orientador: Marcelo de Carvalho Borba	O papel das tecnologias digitais em disciplinas de álgebra linear a distância: possibilidades, limites e desafios.
Produção	Autor e Orientador	Título
Tese	Autora: Gabriela Marchiori Carmo Azzolin Orientador: José Luiz Tatagiba Lamas	Competências e habilidades de graduandos e docentes de Enfermagem na medida de pressão arterial
Produção	Autor e Orientador	Título
Dissertação	Autora: Nelize Moscon Marafon Orientadora: Ivete Simionatto	A política de assistência estudantil na educação superior pública.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos periódicos da CAPES na plataforma da CAFE (2017).

Apresenta-se, a seguir, uma breve descrição do que foi identificado como pertinente ao tema de estudo, por meio de pesquisa a três repositórios que foram o Thesaurus Brasileiro da Educação, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e aos periódicos da Capes. Acresceu-



se no Apêndice A mais detalhes sobre a busca realizada nesses periódicos, com quadros bem específicos.

Ademais, elaborou-se o Quadro 07, com os estudos que se destacaram para facilitar sua compreensão.

Quadro 07 – Síntese dos estudos aproximados relacionados com o estudo de caso.

Local da Pesquisa: Thesaurus Brasileiro da Educação Disponível em: http://portal.inep.gov.br Acesso em: 14 de maio de 2017 – 21: 00 h		
Ano	Autor e Orientador	Título
2012	Autor: Albuquerque, Leila Cunha de Orientador: Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo	Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental. (Dissertação – Universidade de Brasília)
Endereço Eletrônico http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10889/1/2012_LeilaCunhadeAlbuquerque.pdf		
Local da Pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – IBICT Disponível em: http://btdt.ibict.br Acesso em: 20 de maio de 2017 – 20: 00 hs		
Ano	Autor e Orientador	Título
2012	Autora: Naiola Paiva de Miranda Orientador: Dr. Nicolino Trompiere Filho	Avaliação do ensino-aprendizagem na formação docente do tutor a distância nos cursos de graduação em educação a distância semipresenciais na universidade federal do Ceará. (Dissertação)
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8104		
Ano	Autor e Orientador	Título
2013	Autor: Helder Lima Gusso Orientador: Dr. Sílvio Paulo Botomé	Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior. (Tese – Universidade de Santa Catarina)
Endereço Eletrônico https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130910		



Ano	Autor e Orientador	Título
2013	Autora: Francisca Samara Teixeira Carvalho Orientadora: Dra. Tania Vicente Viana	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal de ensino superior na cidade de Fortaleza-Ceará. (Dissertação)
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11042		
Ano	Autor e Orientador	Título
2013	Autora: Karla Karoline Vieira Lopes Orientadora: Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	Avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da universidade federal do Ceará. (Dissertação)
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11857		
Ano	Autor e Orientador	Título
2016	Autora: Priscilla Mazzucco Borba Barbosa Orientadora: Dra. Tânia Vicente Viana	Em busca de uma avaliação da aprendizagem livre de traumas: a relação entre medo e ansiedade de alunos do curso de pedagogia de uma IES pública em Fortaleza – CE. (Dissertação)
Endereço Eletrônico http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18638		
Local da Pesquisa: Periódicos da CAPES – acesso CAFE Disponível em: www.periodicos-capes.gov.br Acesso em: 21 de maio de 2017 – 11: 30 min		
Ano	Autor e Orientador	Título
2013	Autora: Josiane Brietzke Porto Orientador: Leonardo Rocha de Oliveira	Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de alunos de administração. (Dissertação)
Endereço Eletrônico http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/5665/1/448640.pdf		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos quadros anteriores (2017).

Em análise do material encontrado nos estudos aproximados existentes em pesquisa ao Thesaurus Brasileiro da Educação tem-se a dissertação: “Avaliação da aprendizagem: concepções educação e práticas do professor



de matemática dos anos finais do ensino fundamental” (Albuquerque, 2012). O estudo apresenta relação com este devido às questões que se relacionam à avaliação, e utiliza autores em comum, como Vasconcellos, Hoffmann e Luckesi, cita a LDB – n. 9.394/96 (mas em nível da educação básica), porém pouco se compara com a investigação por se tratar de avaliação matemática e por estar relacionado à educação básica, e também por não se tratar do cenário da EaD. Na leitura encontra-se uma visão sobre a escola e o ensino da matemática, sua trajetória histórica e a semelhança está na reflexão realizada acerca da avaliação em si, mas tem um foco maior nas diferenças da avaliação quantitativa e qualitativa, especificando a realidade do ensino de matemática. Também os autores em que se baseia, embora se encontre três deles em semelhança com esse estudo seguem um foco diferente deste.

Na pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações encontram-se: a dissertação “Avaliação do ensino-aprendizagem na formação docente do tutor a distância nos cursos de graduação em educação a distância semipresenciais na Universidade Federal do Ceará” (Miranda, 2012). Em parte, essa dissertação se relaciona com este estudo à medida que demonstra a questão da educação a distância, mas o foco da dissertação é a EaD na Universidade Federal do Ceará. A autora comenta seus aspectos históricos e se baseia na legislação no caso LDB – n. 9.394/96, mas nada tem em comum com o objeto de estudo desta dissertação, diferindo muito, pois não fala da temática da avaliação e menos ainda sobre inovação na educação, tecnologias na prática avaliativa, o foco mesmo é nessa Universidade e em seu EaD, portanto não contribui com essa pesquisa. Em termos de autores em comum tem-se Freire, Hoffmann, Luckesi, Kenski, no entanto, o foco de suas citações é a aprendizagem, educação e



mudança, tecnologias, e não se estabelece relação desse com esta dissertação.

Depois a tese de doutorado “Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de alunos em nível superior” (Gusso, 2013). O estudo apresenta características em comum devido a tratar do tema avaliação da aprendizagem, mas num enfoque não da educação e sim psicológico, também não se encontrou o mesmo para leitura na íntegra, apenas em partes e por isso não foi utilizado como referência nessa pesquisa.

Outra dissertação encontrada foi “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal de ensino superior na cidade de Fortaleza-Ceará” (Carvalho, 2013), como no caso anterior existem algumas relações comuns ao quesito avaliação da aprendizagem que apresentaram semelhanças com este estudo de caso e por isso essa dissertação foi uma das referências utilizadas nessa pesquisa, embora aborde a questão da inclusão e avaliação inclusiva, existem capítulos sobre a avaliação da aprendizagem e também sobre a visão discente e docente sobre avaliação da aprendizagem e, os autores utilizados são bem próximos ao dessa dissertação, por isso esta pesquisa foi citada no corpo teórico da dissertação e também consta em seu referencial teórico.

Também a dissertação “Avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da universidade federal do Ceará” (Lopes, 2013), que apresenta algumas características comuns quanto a fundamentação teórica de avaliação da aprendizagem a partir dos seguintes autores em comum Demo, Dias Sobrinho, Hoffmann, Perrenoud e Luchesi, mas a dissertação trata da concepção avaliativa percebida pela análise dos PPCs



de curso da Universidade do Ceara, e não se assemelha ou contribui muito para este estudo, que visa práticas avaliativas na EaD, embora também para a avaliação da aprendizagem.

E a dissertação “Em busca de uma avaliação da aprendizagem livre de traumas: a relação entre medo e ansiedade de alunos do curso de pedagogia de uma IES pública em Fortaleza – CE” (Barbosa, 2016), muito pouco apresenta em comum. Isto porque aborda aspectos psicológicos, como medo e ansiedade, na relação avaliativa e entre alunos e seus professores, além de um contexto evolutivo e histórico acerca das modificações que a aprendizagem sofreu em termos de concepção ao longo dos anos. Mas esse trabalho faz poucas referências à avaliação em si e inclusive fala mais especificamente sobre provas e o medo ou ansiedade gerados por esse formato avaliativo; também apresenta apenas Hoffmann e Luckesi como autores em comum, mas suas citações em termos desses autores são sobre a aprendizagem e não ao que se refere à educação. Dessa forma, essa avaliação não serve de base para este estudo.

Na busca realizada no acervo de periódicos da Capes, algumas teses e dissertações se repetiram em relação à pesquisa acima, muitos outros, em especial os que eram relativos a EaD não estavam vinculados à área de educação, mas sim à educação corporativa e empresarial. Então, dos 22 estudos em destaque apenas um tinha relação com este estudo de caso, sendo ele: “Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de alunos de administração” (Porto, 2013). Tal dissertação aborda as competências dos professores para serem professores na educação a distância e difere em tudo desta dissertação, porque não aborda a educação e sim o perfil profissional dos professores sob o ponto de vista da



gestão por competências no âmbito da administração de empresas.

Ao todo foram identificados trinta e cinco estudos com alguma característica em comum. No entanto, após minuciosa análise, foram selecionados sete estudos – uma Tese e seis Dissertações –, que foram lidos e analisados visando identificações possíveis com esta dissertação, mas apenas uma dissertação entre as seis contribuiu brevemente para esta pesquisa, sendo está devidamente referenciada ao longo deste estudo de caso como Carvalho (2013). Esse cenário mostra a carência de estudos sobre avaliação no ensino superior, o que caracteriza o mérito científico, mas também existe a expansão dessa modalidade de ensino, e o seu crescimento acelerado também justifica a importância da presente dissertação.



2. A Educação Superior no século XXI

Ao observar que a educação superior contribui para a formação de cidadãos críticos, politizados, democráticos e participativos, sujeitos ativos e reflexivos, torna-se essencial pensar sobre qual a finalidade da Universidade no Século XXI, qual seu papel diante da formação do cidadão e do pesquisador que é preparado por essa Instituição e que por meio dela atua. E considerando-se que as Universidades contribuem para a formação das novas sociedades e, conseqüentemente, da história humana, também é importante pensar sobre o papel da ciência e da tecnologia que são geradas dentro das Universidades.

Se as universidades foram exigidas pelo desenvolvimento tecnológico da sociedade, e pela qualidade da educação superior agora essas exigências cedem lugar a cursos e formações mais rápidos, focados no mercado de trabalho e pode-se ousar dizer mais facilitados. Que não pretendem desenvolver o ser, mas sim o trabalhador que atenda às demandas do mercado. “Acontece que nesse domínio, emergiu uma outra contradição entre a rigidez da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado” (Santos, 2011, p. 160).

Em relação à demanda em termos de pesquisa e descobertas tecnológicas, estas também estão a serviço da economia, pois geram desenvolvimento e também capital.

As tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque (Santos, 2011, p. 19).



Assim, se as universidades são produtoras de conhecimento e tecnologia, por outro lado precisam sobreviver, necessitam de investimento, e, para tal, os recursos financeiros para as Universidades, Centros Universitários e outras Instituições de Ensino públicas são cada vez mais escassos. Por isso, o governo destina parte de suas obrigações para com a universidade à iniciativa privada, logo, “o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos” (Santos, 2011, p. 20), representados pela venda do conhecimento científico e tecnológico. Portanto, o ciclo continua e a demanda de diferenças sociais causadas por uma democracia capitalista segue seu curso.

Para além do conceito de desenvolvimento e do próprio conceito do termo universidade – de que o conhecimento científico, acadêmico é universal, ou seja, para todos – desmorona nas demandas de universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais, nos quais a educação superior vem sendo inserida, pois, nesse contexto de sobrevivência, a qualidade da educação superior pode estar em risco.

As tecnologias são produzidas por meio de conhecimento científico, e também são utilizadas para o ensino. Com a inserção tecnológica e a internet, as universidades expandiram seu entorno, considerando-se que podem contar com alunos até mesmo de outros países, o que permite ultrapassar fronteiras sem sair de casa. E nessa abertura de mercado as possibilidades “incluem educação a distância, aprendizagem *on-line*, universidades virtuais” (Santos, 2011, p. 23).

Ainda de acordo com Santos (2011, p. 23), “desde 2000 a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio



no âmbito do acordo geral sobre o comércio e serviços do GATs⁹ (*General Agreement on Trade in Services*)”.

Tudo o que se constatou até então contribui de alguma forma para o crescimento acelerado do mercado do ensino superior. De um lado, as pessoas buscam formação para atender às exigências do mercado; de outro, as instituições de ensino buscam facilitar o acesso dos alunos via tecnologias e oferta de cursos na EaD, de cursos com menor tempo de duração.

Nessa mesma lógica, Santos (2011, p. 29) enfatiza que “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. O autor afirma que esse tipo de conhecimento moldou as universidades e, inclusive, gerou uma mudança: a “passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário” (Santos, 2011, p. 30). E o autor acrescenta que “o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade=indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil” (Santos, 2011, p. 30). Esse termo demonstra a nova universidade, a qual continua com foco em pesquisa e na produção de conhecimento científico válido, mas também vai gerando desenvolvimento.

Para Santos (2011), o problema é não haver espaço para outro tipo de geração de conhecimento científico útil não apenas com o foco da geração de riqueza, e de renda, mas também para a manutenção de culturas, desenvolvimento do ser humano e outras demandas vinculadas à qualidade da educação e à ecologia de saberes.

⁹ / O GATs – General Agreement on Trade in Services é um tratado da Organização mundial do comércio, que entrou em vigor em 1995 como resultado das negociações da Rodada do Uruguai (quando a organização ainda era chamada de GATT, General Agreement on Tariffs and Trade. (BACIC, 2011)



A universidade é uma instituição de ensino onde estão inseridos vários cursos de nível superior, na qual se realizam a pesquisa e a extensão, também deve contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Os Centros Universitários também possuem uma descrição parecida com as universidades, mas ainda não são uma universidade e por isso são menos cobrados em relação à realização de pesquisas de produção de conhecimento científico.

No Brasil, a primeira universidade teve início com a união de três faculdades na cidade do Rio de Janeiro, em 1920, possibilitada pelo Decreto n. 14.343, de 7 de setembro. Mas a universidade não era bem uma universidade e apresentava características de ensino profissionalizante e desarticulado do real sentido de universidade (Cavalcante, 2000).

Ainda assim, a demanda por essa universidade foi tão grande que, conforme relata Cavalcante (2000, p. 9), no período entre 1960 e 1974 “as instituições de ensino superior cresceram 286%, o número de cursos por elas mantidos, 176%, e o número de alunos, 1.059%”. (2000, p. 9) Nesses mesmos anos, “o número de inscritos nos concursos vestibulares cresceu 237% e a oferta de vagas, 240%” (Cavalcante, 2000, p. 9).

Mas do mesmo modo que a universidade no país se estabeleceu, e surgiram muitas outras além da universidade do Rio de Janeiro, também se questionava a qualidade do ensino e da produção de conhecimento científico, além da formação profissional, tão necessária naquele momento, pois o país não possuía mão de obra qualificada.

Segundo Cavalcante (2000), antes da II Guerra Mundial vieram para o Brasil cientistas, pesquisadores e professores de outros países, que auxiliaram na pesquisa de importância científica, em meio a discussões acerca



da universidade ideal. A mesma autora cita ainda a noção de que a Universidade de Brasília, criada em 1961, seria a universidade que os brasileiros queriam, “criada cinco dias antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases” (p. 10), mas não obteve muitos avanços porque eclodiu a Revolução de 1964. Assim, passou a vigorar, em 1968, a Lei n. 5.540 que buscava um padrão de funcionamento para as universidades, as quais fossem mais voltadas para a pesquisa, o que ocasionou dupla demanda aos professores, os quais passaram a ser responsáveis também pela pesquisa, além da sala de aula, muitos deles sem preparo para tal.

Em meados de 1990 houve investimentos para aumentar o número de universidades, gerando grande abertura de incentivo à iniciativa privada, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – n. 9.394/96) conforme Cavalcante (2000, p. 12), deu ênfase aos aspectos contidos na Figura 01.

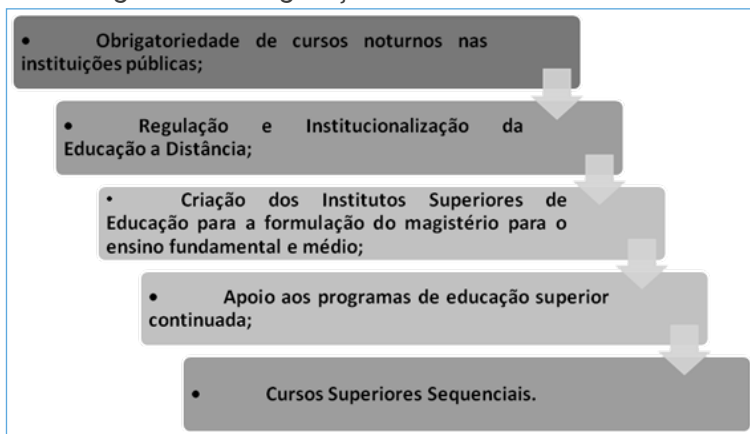
A nova LDB – n. 9.394/96 favoreceu o aumento do número de universidades, incentivou a realização de pesquisas, valorizou a formação de professores, a extensão e a relação com a comunidade e a indústria. Também houve crescimento no número de Centros Universitários e Universidades, assim como outras Instituições de Ensino Superior.

Mas, ainda nos anos 2000, o número de universidades não era o ideal. Dados do INEP apontavam para o somatório da quantidade de universidades e centros universitários, somando o crescimento dos dois “universidades e centros universitários, em um total de 18%” apenas (Cavalcante, 2000, p. 10). E como foi mencionado, os centros universitários ainda não atingiam exatamente o conceito que sempre se buscou no Brasil – uma educação superior que não visasse apenas ao trabalho, mas contemplasse a



pesquisa e a extensão, relacionando-as às necessidades da comunidade.

Figura 01 – Regulação da LDB – n. 9.394/96.



Fonte: Adaptado de Cavalcante (2000, p. 12).

Outro dado é que “a educação superior no Brasil era predominantemente privada” (Cavalcante, 2000, p. 11), e essa autora comenta que o “[...] número percentual de instituições não universitárias privadas se manteve no patamar acima de 70%, o número de universidades públicas baixou para um patamar inferior a 10%, representando uma queda de 56%” (Cavalcante, 2000, p. 11).

No Brasil, as Universidades eram predominantemente da iniciativa privada, mas, com o passar dos anos, houve a expansão das públicas. No entanto, políticas governamentais recentes movimentam a privatização, e o incentivo está nas Universidades, Centros Universitários e Faculdades particulares.

Contudo foi necessário criar formas de regular, fiscalizar, medir qualidade, com o intuito de assegurar o que estabelecia a LDB n. 9.394/96 e com foco na qualidade



da educação superior, mantendo a evolução em termos de pesquisa, extensão e relações com a comunidade.

Assim, articulando a concepção de Cavalcante (2000) com a de Santos (2011), observa-se que as universidades brasileiras também atendem à demanda do conhecimento pluriversitário, mas por estarem localizadas no Sul geográfico, sofrem algum tipo de influências das Epistemologias do Sul e da Ecologia de Saberes citadas nos estudos de Santos (2006). A colonialidade existente na cultura do colonizado, no caso, o Brasil, influencia a forma de fazer ciência e, conseqüentemente, está presente na educação universitária do país, sendo importante o decolonialismo e a adoção de uma cultura universitária livre e baseada na cultura local.

2.1 Epistemologias do Sul e a ecologia de saberes

Em busca de uma aplicação prática das Epistemologias do Sul, tem-se a possibilidade de estar produzindo conhecimento científico nelas baseado, e, por mais que pareça utopia, o conhecimento só acontecerá com base na própria utopia proposta no cerne de sua concepção teórica.

Segundo Santos (2006; 2009), “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (Santos, 2006, p. 137). O autor afirma que “não há epistemologias neutras” (Santos, 2009, p. 7), e define epistemologia como todo conhecimento válido cientificamente.

O conhecimento nem sempre é neutro, pois a metodologia científica apresenta facilitadores e dificultadores nesse sentido. Já as Epistemologias do Sul propõem valorização e respeito a conhecimentos que não são valorizados nas ciências, às vezes duras, inflexíveis. No



entanto, essa liberdade maior para considerar certos saberes não implica fazer qualquer coisa, e ainda assim encontra a responsabilidade da seriedade em produção de conhecimento válido, que considere também aspectos culturais, entre outros, que possam vir a agregar em determinados estudos.

Conforme Santos (2009), existem as Epistemologias do Sul, definindo-as como um “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes, levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante [...]” (p. 7), dando um foco especial para o diálogo entre saberes, o que denomina de ecologia de saberes.

Tal relação está pautada na importância que o conhecimento representa para a sociedade e do quanto ele não está distribuído de forma igualitária. Também sobre pensamentos que seriam superiores e outros considerados inferiores durante muitos anos, que podem representar um tipo de conhecimento que foi suprimido, mas que não deixa de ser importante. Santos (2006) afirma que “só existe conhecimento em sociedade” (p. 137) e, que se o mesmo representar um privilégio epistemológico, então menos ainda estará distribuído equitativamente na sociedade.

Nesse pensamento, a Europa e o Norte da América representam as Epistemologias do Norte, que impuseram sua forma de conhecimento como válida, e as Epistemologias do Sul são as formas de conhecimento dos demais países. E mesmo com tal definição não há uma divisão completa, porque no Norte existiram grupos dominados “trabalhadores, mulheres, indígenas e afrodescendentes” (Santos, 2009, p. 13) e, no Sul, as “pequenas europas, representadas por elites dominantes” (Santos, 2009, p. 13). Mesmo assim, Santos traz a noção de Epistemologias do Sul e cita que



as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologias de saberes (Santos, 2006, p. 13).

Para combater a distância que existe entre as Epistemologias do Norte e as do Sul, Santos (2009) utiliza a noção de abismo, e com o termo abissal apresenta a divisão entre Norte e Sul. Destaca a necessidade de uma epistemologia com base na “Ecologia dos Saberes e na tradução intercultural” (p. 14), que valorize diversas culturas, mas enfatize o conhecimento aceito e inserido em um contexto, com experiências e conhecimentos permeados pela diversidade, com critérios de validade também diferentes, e mediante conhecimentos que rivalizam entre si. A partir dessa noção, pergunta-se: como isso é possível? E como não perder a riqueza existente na multiplicidade cultural?

Quando se pensa na colonização é possível entender que houve uma imposição do colonizador de um conhecimento julgado científico, mais aceito, o que provocou a supressão do conhecimento dos povos colonizados, por serem considerados primitivos. “Com a colonização houve uma homogeneização dos conhecimentos mundiais, impondo uma ou outra cultura, que ocasionou o fim das diferentes culturas sob imposição de uma única” (Santos, 2009, p. 14). Para Santos, isso é denominado “epistemicídio”, o qual suprimiu o conhecimento local em função de um conhecimento externo que o autor nomeia de “alienígena” (Santos, 1998, p. 208).

Compreende-se que todo o conhecimento que existia antes da colonização foi submetido a uma epistemologia dominante, e foi suprimido como uma epistemologia inferior,



por isso, não importante. A concepção de Epistemologias do Sul traz à tona conhecimentos antes não reconhecidos.

Se a colonização suprimiu saberes e culturas, para que haja mudança Santos (2009) sugere uma “descolonização”, principalmente no sentido do poder, e defende a retomada da cultura que existia antes da colonização. Visando tal diversidade de saberes, o autor diz que “a energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam as mais amplas e democráticas” (Santos, 2009, p. 18).

A ciência e a tecnologia que, por muito tempo, foram bem vistas como formas de gerar riqueza, realmente o fizeram e favoreceram minorias privilegiadas, e, por outro ângulo de visão também geraram a pobreza para a maioria das pessoas da sociedade capitalista. A partir disso, outras formas de conhecimento apresentam diferenciação por meio do conhecimento cultural, não tecnológico, não vinculado ao capitalismo, por meio de outras formas de conhecimento, que aqui encontram parceria com as epistemologias do Sul, na diversidade de culturas e políticas que levam ao questionamento “da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam” (Santos, 1998 p. 12)

Ao se pensar sobre a forma convencional imposta nas epistemologias dominantes, tem-se uma relação estabelecida entre a religião, a teologia e a ciência. Na concepção de Santos (2009), é

certo que a validade universal da verdade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o facto de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos, como é que ela se relaciona com outras verdades possíveis que podem inclusivamente reclamar um estatuto



superior mas não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa (p. 25).

Já para as Epistemologias do Sul, com base em Santos (2009), existe possibilidade de que “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas” considerados do “outro lado da linha” (p. 25), sejam também considerados importantes para participar do cenário da construção de um conhecimento válido.

Em consonância com as Epistemologias do Sul emerge a Ecologia de Saberes, sendo que com a questão do colonialismo e do colonizado existem diferenças importantes, buscando um diálogo com a justiça e em luta contra a injustiça. E tal disparidade encontra-se não somente em relação ao conhecimento construído, que gerou tecnologia e resultou em um capitalismo permeado por relações de regulação/emancipação, mas também gerou outra tensão que versava sobre a apropriação/violência. Santos (2009), ao mencionar ambas as tensões, afirma que “a universalidade da primeira não é questionada pela existência da segunda” (p. 31), e também destaca que a luta por justiça, nesse sentido, “deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (p. 32).

Questões relativas à educação encontram-se imersas no conflito entre regulação/emancipação e apropriação/violência, afinal, a educação fica à mercê de políticas que atendem, sem dúvida, aos propósitos dos governos aos quais os estados estão submetidos. Com isso, a educação básica e as universidades estão sim inseridas em um contexto político e atendem às demandas de mercado, ou da política, e, às vezes, ainda que indiretamente, da religião. Mas em relação ao que interessa a este estudo, pode-se



destacar que “a ecologia de saberes é uma contra epistemologia” (Santos, 2009, p. 37). E, assim,

como Ecologia de Saberes, o pensamento pós-bissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico (Santos, 2009, p. 45).

Boaventura de Sousa Santos (2009) entende que a credibilidade da ciência está sendo cada vez mais questionada por estar posicionada entre o campo das ideias e o das crenças. O mesmo autor entende que a Ecologia de Saberes fornece uma base epistemológica por estar baseada em um “pensamento pluralista e propositivo” (Santos, 2009, p. 37). E destaca:

na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes (Santos, 2009, p. 47).

Diante dessa citação fica o questionamento acerca do tema avaliação da aprendizagem, afinal de contas, se não existem unidades de conhecimento ou ignorância, tal afirmação ressalta o questionamento sobre como avaliar e, até mesmo, se é possível avaliar. Tal conceito também é repassado ao que é possível aprender ou não, ensinar ou não.

Ao se destacar a frase “a ignorância só é uma forma desqualificada de ser e fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece” (Santos, 2009, p. 47), não é possível dizer qual conhecimento é mais importante, optar



por hierarquias dominantes em epistemologias. Sugere uma relação ente ambos os conhecimentos, o que nomeia de Epistemologias do Sul e as Epistemologias do Norte, assim valoriza a relação entre diversos saberes científicos. E nesse sentido “a Ecologia de Saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política do impossível” (Santos, 2009, p. 54), formada por “sujeitos desestabilizadores, individuais ou coletivos, e é, ao mesmo tempo, constitutiva deles” (Santos, 2009, p. 55).

Se, na atualidade, fala-se em educação híbrida, as Epistemologias do Sul defendem também o conceito de “conhecimentos híbridos” (Santos, 2009, p. 56), no sentido não estrito do uso de tecnologias em sala de aula, mas da multiplicidade de conhecimentos, de uma Ecologia de Saberes.

Para uma mudança paradigmática em termos de conhecimentos epistemológicos se faz necessária uma visão ampla e agregadora da diversidade, sendo inspirada pelas ciências naturais e sociais, afinal “as novas ciências que se desenvolveram dramaticamente a partir do século XX, são antirreducionistas” (Santos, 2006, p. 141).

Uma citação bastante explicativa da mudança que vem ocorrendo e que vem em auxílio de uma Epistemologia do Sul comporta,

[...] em vez da separação entre sujeito e objeto, o objeto que é sujeito, em vez da separação entre observador e observado, o observador na observação, em vez da separação entre o pensar e o agir, a interatividade entre ambos no processo de investigação (Santos, 2006, p. 144).

Para chegar a essa mudança é necessário, segundo Santos, desistir de uma epistemologia geral, e o autor



propõe a mudança mediante inspiração e reflexão, com base no vídeo Epistemologias... (2016)¹⁰, sobre tudo o que foi dito até aqui.

O autor supracitado aborda no vídeo intitulado Epistemologias... (2016), questões políticas e propõe as Epistemologias do Sul como uma alternativa às lutas das minorias. Defende a autoria em uma visão ampla, para gerar conhecimento, criatividade e ampliar a mente para se viver em sociedade e com a natureza, para que todos tenham uma vida digna, favorecendo a luta daqueles que sofrem com as injustiças do colonialismo, capitalismo e do patriarcado, e outras tantas que são apresentadas na sequência.

Boaventura, no vídeo Epistemologias... (2016), conceitua as Epistemologias do Sul não como neutras, puras, mas como conhecimentos que partem do conhecimento que já existe, mas que valoriza outros saberes. Também destaca que as Epistemologias do Sul se baseiam na simbologia da ausência e enfatizam que para tal mudança paradigmática é necessário passar por sacrifícios. O autor situa tal mudança como uma utopia, a partir da qual se possa trazer do inconsciente para a consciência das minorias oprimidas, e que é possível criar, que é possível ampliar a igualdade e a solidariedade, sendo que as Epistemologias do Sul servem a esse propósito.

O autor destaca ainda que o que há de errado na ciência moderna é o fato de ela reivindicar ser a única forma verdadeira de realidade. Diz que com as Epistemologias do

¹⁰ / Epistemologias... (2016) ou (Epistemologias... 2016) diz respeito a forma de citar vídeos seguindo as normas da ABNT e ainda no lugar das páginas é possível inserir hora, minuto e segundo, conforme exemplo: (Epistemologias... 2016, 1: 12: 52). Mas no referencial teórico aparecem os outros dados da localização do vídeo a começar por EPISTEMOLOGIAS. Destaca-se que se optou por gerar essa referência por meio do MORE: Mecanismo online para referências, versão 2. 0. Florianópolis: UFSC REXLAB, 2013. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Associado a pesquisas a ABNT.



Sul “quem não é negro, pode ter a experiência da negritude” (Epistemologias... 2016, p. 01), entender essa experiência, entre outros tantos exemplos, e que esse conhecimento é possível somente quando “reconhecer está primeiro que conhecer” (Epistemologias... 2016, p. 52). Incentiva a escuta sobre quem passa por situações de racismo, discriminação, entre outros. Afirma que entre o Norte e o Sul existe uma linha do não ser, da não colonialidade, da exclusão, e que precisamos saber de que lado da linha estamos em determinada sociedade.

As Epistemologias do Sul nasceram com os movimentos sociais, valorizam uma ecologia de saberes, entre os quais o conhecimento dos povos indígenas, de mulheres, das pessoas excluídas, que lutaram por outras maneiras de conhecer, de estar no mundo. Logo, existe um compromisso político por trás das epistemologias do Sul.

Para esse tipo de epistemologia, o que é visto sob outro ponto de vista pode ser conhecimento válido. Existe também um trabalho necessário que é o do desconhecimento para se abrir a novos conhecimentos. Buscar conhecer coisas novas, sem preconceitos e exclusões radicais, abissais, para usar termos próprios dessa nova forma de ver a autoria e o conhecimento científico válido, nos termos do próprio Santos (2006; 2009).

O papel do conhecimento, em termos de linhas abissais e não abissais, relacionado às classes trabalhadoras que são excluídas, e em termos de uma dicotomia da transformação social e da tensão entre ela e a emancipação da sociedade em luta por igualdade e solidariedade, tem a relação do conhecimento epistemológico como fator de diferenciação de classes. Como já foi comentado aqui, vive-se em uma sociedade de regulação/emancipação que gerou a desigualdade. Hoje, tem-se a luta das minorias, daqueles que são explorados e vivem a realidade de uma



sociedade em apropriação e violência, exercendo trabalho escravo, ou até mesmo do trabalho assalariado, uma escravidão disfarçada pelo pagamento de salários que não garantem o mínimo para uma vida humana em família, em sociedade, e muito menos favorece a busca por conhecimento (Epistemologias... 2016).

Na autoria oral do vídeo de Boaventura de Souza Santos, Epistemologias... (2016), ele deixa claro que a linha abissal não é um muro, não é estática, mas se encontra em nossas cabeças e mentalidade, encontra-se nas zonas do não ser; ela caminha junto das lutas sociais. Também destaca que os conhecimentos são todos relativos, mas que não há relativismo, porque as Epistemologias do Sul são um dispositivo de conhecimento a serviço das lutas dos oprimidos, não havendo neutralidade. Não há Epistemologias do Sul sem ética e política, e essa outra visão é algo que precisa ser construído (Epistemologias... 2016).

Nas Epistemologias do Sul, o conceito de autoria também é generoso, amplo, justo, pois valoriza a diversidade de formas de autoria. O autor entende que “não há conhecimento sem autores, ora nós temos nas Epistemologias do Sul que reconhecer que há conhecimentos que não têm autor, os conhecimentos são autor e, portanto, são anônimos” (Epistemologias... 2016, 1:14:07 – 1:14:25). O conhecimento anônimo coletivo não exclui uma autoria, porque alguns sabem mais sobre aquilo, e têm propriedade para falar sobre, daí sugere uma superautoria, devido a estes serem sábios sobre algum conhecimento específico. O autor sugere superautores por um testemunho, pessoas ao contarem suas histórias de vida, o que entende como algo que vale mais do que outros na sociedade que escrevem sobre histórias de vida alheias. São



super-heróis, superautores, afinal, o conhecimento vale em si e não por quem o diz (Epistemologias... 2016).

É interessante diferenciar o que dizem essas duas frases: que o conhecimento das Epistemologias do Norte são escritos, são fixos são monumentos. Já o conhecimento das Epistemologias do Sul, a autoria do conhecimento oral, do texto oral, e também rituais, danças, teatro, música, o conhecimento do corpo, todas as formas aceitas de autoria, uma autoria que flui, que não está fixa (Epistemologias... 2016).

Santos (2016), autor das Epistemologias do Sul, comenta que o Projeto Alice tenta desmonumentalizar as conversas do mundo, tornando-as fluidas, dinâmicas. Enfatiza que as Epistemologias do Sul não fazem sentido se somente comentadas nos contextos acadêmicos, e sim que, quando nesse meio, criam forças para levar de fato o conhecimento válido e a autoria ao contexto social, das lutas sociais, visando causar uma mudança social e política (Epistemologias... 2016).

Essa mudança social ocorre com base na autonomia das pessoas e é conseguida com o auxílio das epistemologias dos Sul, pois conhecimentos populares e culturais são uma forma de acesso e entendimento aos conteúdos universitários, que são revertidos para a sociedade na ação dos seus representantes.

Com base nas Epistemologias do Sul surge a Ecologia de Saberes que valoriza saberes diversificados e novos, os quais até podem vir de fora da universidade, com o propósito de construir novos saberes dentro da universidade, que venham para ampliar o conhecimento e os saberes acadêmicos, que constituirão o conhecimento válido. " A Ecologia de Saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no



pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (Santos, 2011, p. 57).

Assim definida, a Ecologia de Saberes

consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (Santos, 2011, p. 55-56).

Portanto, a construção do conhecimento é considerada um recurso que proporciona a produção de conhecimento e de tecnologias, sendo necessário

[...] pôr em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências de modo a criar algo que não existia antes, com propriedades novas e que não pode ser reduzido a soma dos elementos heterogêneos mobilizados para a sua criação (Santos, 2006, p. 149).

Somar é sempre melhor do que dividir. E em termos de conhecimento, quanto mais e mais ele for diversificado, mais fácil será construir novos conhecimentos a partir de algo que, às vezes, está na cultura, mas o conhecimento popular, cultural não consegue acessar uma universidade, a menos que está vá até ele. Afinal existem saberes diferentes entre si, desconhecidos entre si, existem “sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com ela se articulam em novas configurações de conhecimentos” (Santos, 2006, p. 152).

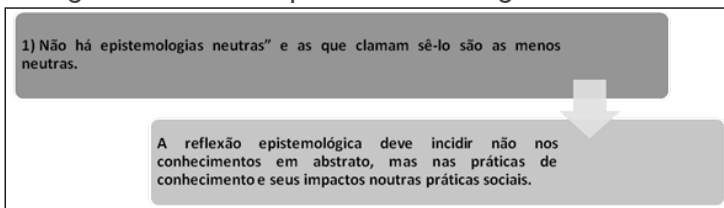
A Ecologia de Saberes, no entanto, entendida como “multiculturalismo emancipatório, parte do reconhecimento da presença de uma pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo” (Santos, 2006, p. 154). Essa forma de



pensar luta como uma cultura única do saber que atenda a sociedade e o mercado.

Essa Ecologia de Saberes é uma espécie de “contra epistemologia” (Santos, 2006, p. 154), sobre a qual se discorre mais adiante, acreditando na “diversidade e na globalização contra-hegemônica” (Santos, 2006, p. 154), e destacam-se, na Figura 02, os dois pressupostos também com base em Santos (2006, p. 154) :

Figura 02 – Pressupostos da ecologia de saberes.



Fonte: Adaptado com base em Santos (2006, p. 154).

Para a Ecologia de Saberes, a ignorância pode ser um ponto de partida para a construção do conhecimento, e defende a ideia de que “[...] a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes” (Santos, 2006, p. 157). Torna-se pertinente questionar o quê avaliar, se alguns aprendizados resultam em ignorâncias anteriores ou, questiona Santos (2006), se o que se aprende vale a pena em relação ao que se esquece ao aprender. No entanto, “a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (Santos, 2006, p. 157).

Para facilitar a compreensão acerca dos critérios que constituem a Ecologia dos Saberes apresenta-se o Quadro 08.

Quadro 08 – Sobre a ecologia de saberes.



Ecologia de Saberes

- 1. A Luta pela Justiça Cognitiva** – Esses limites decorrem da ignorância científica e da sua incapacidade para reconhecer saberes alternativos e se articular com eles numa base igualitária (p. 157).
- 2. As crises e as catástrofes produzidas pelo uso imprudente e exclusivista da ciência são bem mais sérias do que a epistemologia dominante pretende** – Consiste, por um lado, em explorar práticas científicas alternativas tornadas visíveis pelas epistemologias plurais das práticas científicas, e, por outro, em valorizar a interdependência entre saberes (científicos e não científicos) (p. 158).
- 3. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos** – Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos (p. 158).
- 4. Todos os conhecimentos têm limites internos e limites externos** – o uso contra-hegemônico da ciência moderna consiste na exploração paralela dos limites internos e dos limites externos (p. 158).
- 5. A ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente** – com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos (p. 158).
- 6. A ecologia de saberes é uma epistemologia simultaneamente construtivista e realista** – Não temos acesso direto ao real enquanto seres de saber, já que não conhecemos o real senão através dos conceitos, teorias e da própria linguagem que utilizamos (p. 158).
- 7. A ecologia de saberes centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles** – o objetivo de criar relações horizontais entre saberes não é incompatível com a existência de hierarquias concretas e fixas no contexto de práticas de saber concretas (p. 159).
- 8. A ecologia de saberes pauta-se pelo princípio da precaução** – sempre que há intervenções no real, que podem, em teoria, ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio de precaução (p. 160).
- 9. A centralidade das relações entre saberes, que caracteriza a ecologia de saberes, impele-a para a busca da diversidade de conhecimentos** – essa busca ocorre tanto dentro do conhecimento científico quanto dentro do não científico, tanto dentro do conhecimento ocidental quanto dentro do conhecimento não ocidental (p. 160-161).
- 10. A ecologia de saberes exerce-se pela busca de convergências entre conhecimentos múltiplos** – baseada em duas premissas, a primeira é que está presente ou pode estar presente mais de uma forma de saber; e a segunda é que, entre os diferentes saberes presentes, seja possível identificar algo comum que permita falar sobre relações existentes ou futuras (p. 161).



<p>11. A questão da incomensurabilidade põe-se também no interior da mesma cultura – demarcação da ciência em relação a outros modos de relacionamento com o mundo, considerados não científicos ou irracionais, incluindo as artes, as humanidades, a religião e muitas outras versões da relação não reflexiva com o mundo (p. 162).</p>
<p>12. A ecologia de saberes visa ser uma luta não ignorante contra a ignorância. Somos ignorantes porque não sabemos ou por que o que sabemos não conta como conhecimento? (p. 163).</p>
<p>13. A ecologia dos saberes ocupa-se da fenomenologia dos momentos ou tipos de relações – Esses momentos podem ser de isolamento e ignorância; de indiferença e desprezo; de recusa e conquista; de coexistência e comunicação; de reconhecimento e diálogo – Este último momento é o que é próprio da ecologia de saberes (p. 163).</p>
<p>14. A construção epistemológica da ecologia de saberes suscita três questionamentos sobre a identificação dos saberes, sobre os procedimentos para o relacionamento entre eles, sobre a natureza e avaliação as intervenções no real – a identificação dos diferentes saberes que a integram (p. 163).</p>
<p>15. É próprio da epistemologia da ecologia de saberes não conceber os conhecimentos fora das práticas de saberes e estas fora das intervenções no real que elas permitem ou impedem (p. 164).</p>
<p>16. A ecologia de saberes visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade na luta contra a opressão – A opressão é sempre o produto de uma constelação de saberes e de poderes (p. 164).</p>
<p>17. Na ecologia de saberes a intensificação da vontade exercita-se na luta contra a desorientação – não há critérios absolutos, nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal (p. 165).</p>

Fonte: Adaptado com base em Santos, 2006.

A Ecologia de Saberes encontra vínculo nas práticas e processos avaliativos à medida que não impõe limite de aprendizado e valoriza a aprendizagem desde a recursividade que leva a uma mudança que irá resultar em aprendizado.

Na perspectiva da Ecologia de Saberes, proposta por Santos (2006), a avaliação é fundamental para a identificação da aprendizagem, mas deve levar em conta o tempo necessário ao aprendizado de cada pessoa, em uma avaliação percebida como meio de produzir aprendizagem durante todo o percurso avaliativo.



Concomitantemente, uma avaliação, como forma de interação com outros conhecimentos ecologicamente integrados, estará sempre colaborando para o desenvolvimento de saberes diversificados e que se ampliam, tornando questionável o ato de avaliar por avaliar, ou para simples mensuração, atribuição de nota apenas. Assim, a avaliação visa uma evolução de quem aprende em relação ao conhecimento que vai sendo construído, mesmo no momento avaliativo.

Nas universidades, a emancipação dos alunos fica evidente, por meio de uma avaliação que contribua para a sua formação e melhoramento. Também respalda a qualidade da aprendizagem que ocorreu durante os processos de ensino e aprendizagem próprios de uma educação superior.

Ao se avaliar, com base no conhecimento sugerido pela Ecologia de Saberes, o que importa não é um valor numérico, uma nota, um conceito, um resultado hierárquico para definir quem é o melhor aluno ou aquele com menores condições. No conceito da Ecologia de Saberes, a prática avaliativa se volta para mais de um conhecimento, envolvendo saberes culturais e os do contexto em que o aluno está inserido.

Em termos do conceito das Epistemologias do Sul que transita no mesmo sentido da Ecologia de Saberes, entende-se que o resultado da atividade dos alunos ou dos processos de ensino e aprendizagem devem valorizar culturas e conhecimentos populares, que colaborem para a construção de conhecimento científico válido, e que também entenda a diversidade de formas de autoria.

Nesta dissertação pretende-se manter uma visão ampla em relação ao papel político e social atribuído a uma educação para uma mudança que respeite a diversi-



dade de saberes e a autoria. Tanto a Ecologia de Saberes quanto as Epistemologias do Sul possuem uma relação direta com o estudo do processo e da prática avaliativa.



3. Legislação brasileira sobre Educação e EaD

No levantamento teórico pertinente ao presente estudo apresenta-se a legalização da educação brasileira, mediante a LDB – n. 9.394/96, pelo fato de esta Lei influenciar o funcionamento das instituições de ensino superior, além da legalidade proposta pelo CNE e a legislação específica dos cursos superiores de tecnologia, incluindo-se a legislação voltada para a modalidade EaD.

No que se refere a EaD, também se pretende compreender seu funcionamento, os recursos tecnológicos que utiliza, e a prática avaliativa nessa modalidade de ensino. Isto envolve investigar definições da EaD, e, em relação aos artefatos tecnológicos, as tecnologias envolvidas nessa modalidade e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Em relação ao tema da avaliação do ensino e da aprendizagem, é preciso destacar as possibilidades viáveis em termos de avaliar, quais são as práticas sobre avaliação da aprendizagem e avaliação na EaD, destacando-se teorias e principais autores relacionados à avaliação.

Considerando-se que no contexto investigado está o CST em Processos Gerenciais de um Centro Universitário da Serra Gaúcha, são mencionadas as características da cidade, da região, do Centro Universitário e ainda os aspectos pertinentes ao curso em si e ao conceito de Universidade, de Ecologia de Saberes, de Epistemologias do Sul, por se tratar da avaliação na educação superior.

Devido à existência de diversas legislações sobre a educação, em especial sobre a Educação Superior no



Brasil, e por várias delas serem destacadas e comentadas neste estudo, opta-se por citá-las de modo a visualizar determinada hierarquia e vínculos possíveis entre Leis, decretos e portarias. Assim, conforme entendimento relativo à análise realizada por Cavalcante (2000), a Constituição é a esfera maior em termos de legislação do país, e dentro dela encontram-se as Leis.

Em termos de educação, tem-se na Constituição brasileira, duas leis – a Lei 9.394/96 LDB é a lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a Lei 9.131/95 que se refere às atribuições do MEC e CNE, ou seja, do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Nacional de Educação.

Cada vez que surge a necessidade de melhorar, modificar a Lei, criam-se os Decretos, os quais são uma espécie de continuação ou modificação da Lei já existente. E abaixo deles estão as portarias que, normalmente, regulam, definem a legislação específica sobre algum assunto que consta nos decretos.

Nessa hierarquia são criadas as políticas e as legislações que regulam a educação no país, em seus variados níveis. Isso inclui a legislação do Ensino Superior, a legislação dos Cursos de Tecnologia e da Educação a distância, mencionadas nos itens a seguir pertinentes à legislação sobre educação.

3.1 Ensino no Brasil de acordo com a LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB – n. 9.394/96) sanciona e decreta as diretrizes nacionais da educação em todos os níveis. Neste estudo interessa a regularidade da educação superior, conforme os destaques a seguir:

No Título I – da educação, em seu Artigo 1º decreta:



a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, n. p.).

Ao analisar o texto da LDB – n. 9.394/96, no Artigo 1º, a educação, conforme o texto supracitado, que irá refletir nessas esferas da vida pessoal, profissional, social e como um todo, subentende a necessidade de qualidade educativa e assim sendo, também dos processos avaliativos que retornam para a sociedade civil, nesse caso o próprio desenvolvimento educativo humano inserido em um contexto sócio-histórico-cultural.

Já o seu Inciso 2º estabelece: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, n. p.), o que já é uma realidade no ensino superior atual, formar para o trabalho, ter uma educação que prepare para o mercado e a profissão.

E no Artigo 10 consta que o Estado é responsável, conforme reza o item IV, por “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos dos seus sistemas de ensino” (Brasil, n. 9.394/96, n. p.). Para além da prática avaliativa dos alunos, as instituições de ensino também são avaliadas pelo Estado, por meio das visitas dos auditores do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Já em relação ao Artigo 13, item IV, que se refere aos docentes como responsáveis por “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (Brasil, n. 9.394/96, n. p.), e essa é uma estratégia de recuperação da aprendizagem que pode ser estabelecida a partir do resultado avaliativo por meio da atividade do professor.



No mesmo Artigo, no item V também é evidenciada a responsabilidade do professor em relação ao número de horas de aula estabelecido em cada curso. De acordo com o mesmo Artigo 13, “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Brasil, n. 9.394/96, n. p.). São atividades específicas dos professores, que não apenas ministram aulas, mas planejam as estratégias de ensino e de aprendizagem, sempre considerando a avaliação das mesmas em relação ao desenvolvimento do aluno e num processo de aprendizagem.

Entende-se a relação de planejamento e utilização de estratégias para auxiliar a aprendizagem quando o aprendizado não foi efetivo – percebido na avaliação –, e quando o aluno obtém resultado abaixo do esperado, sendo necessário recuperar, rever o planejamento, visando à aprendizagem efetiva.

E o Artigo 16 da LDB – n. 9.394/96 define a possibilidade de Instituições de Ensino Superior (IES) serem criadas e mantidas pela iniciativa privada (Brasil, n. 9.394/96, n. p.). Essa possibilidade gerou um mercado competitivo na educação superior, e está em crescimento em todo o país.

Outro aspecto a ser abordado na legislação que regula o ensino no Brasil, em especial no que se refere ao ensino superior, é o que consta no Artigo 44: a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas conforme seu item II – “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (Brasil, n. 9.394/96, n. p.). Assim, ao legalizar os processos seletivos, destaca-se, aqui, a necessidade de existir vestibulares e investigação da conclusão do Ensino Médio para que os candidatos possam ingressar no ensino superior.



De acordo com a capacidade de cada instituição de ensino, se autorizadas pelo MEC e conforme o Artigo 46 “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (Brasil, n. 9.394/96, n. p.). Ou seja, conforme as visitas de auditoria do MEC, é que as IES podem vir a autorizar ou reconhecer cursos, ou podem vir a ser penalizadas com o fechamento de cursos, caso a estrutura física ou a qualidade do ensino não estejam de acordo com as exigências previstas na legislação. Isso se evidencia no Inciso 1º do mesmo Artigo:

Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento (Brasil, n. 9.394/96; n. 9.394/96, n. p.).

A LDB – n. 9.394/96 também prevê a organização do cronograma, calendário acadêmico e definição de critérios avaliativos das IES, e currículo dos cursos conforme sanciona o Artigo 47 no Inciso 1º:

As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (Brasil, n. 9.394/96, n. p.).

Conhecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394/96) é necessário para que se possa compreender um pouco do cenário da educação superior no Brasil, e ter claro quais os aspectos legais a serem seguidos, em relação a características que envolvem



esse nível de educação, mas também em relação ao que é legal em termos de avaliação. Com o intuito de conhecer mais sobre a legislação pertinente ao curso objeto deste estudo, a seguir apresenta-se a análise sobre a legislação específica dos Cursos Superiores de Tecnologia.

3.2 Cursos superiores de tecnologia de acordo com o CNE

Em relação à legislação referente aos Cursos Superiores de Tecnologia, tem-se à disposição, na Constituição brasileira, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por meio do seu Conselho Pleno (CP), apresenta a Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2002 (Seção 1, p. 162). Tal Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos CST, conforme se discorre ao longo deste texto, visando ao entendimento sobre essa educação considerada pela Constituição, como Educação Superior (Brasil – CNE, 2002).

Logo no seu Artigo 1º regula:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (Brasil, 2002, p. 01).

Compreende-se que o CST tem um direcionamento para o trabalho e que é focado no profissional e na tecnologia. Além disso, o CNE, no Artigo 2º, diz: “os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia entre outros critérios” (Brasil, 2002, p. 01).



Já o Artigo 3º acrescenta que os critérios relacionados ao planejamento e à organização dos cursos em questão são:

I – o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade; II – a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização; III – a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País (Brasil, 2002, p. 01).

Contudo fica evidente o foco na profissão, no mercado e o vínculo com o ensino superior, o que fica comprovado no Artigo 4º que assim regula os cursos de graduação com direito a diploma: “os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo” (Brasil, 2002, p. 01). A Resolução CNE/CP 3 organiza todo o processo dos Cursos Superiores de Tecnologia, dentro da legalidade dessa Resolução e da Constituição brasileira.

A Resolução CNE/CP 3 mencionada, em seu Artigo 7º, deixa mais claro o propósito do desenvolvimento de competências profissionais dizendo:

entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (Brasil, 2002, p. 02).

Tais cursos dependem do MEC para regular, avaliar e autorizar seu funcionamento, como foi visto anteriormente na LDB – n. 9.394/96. E o Artigo 11 acrescenta que “para



subsidiar as instituições educacionais e os sistemas de ensino na organização curricular dos cursos superiores de tecnologia, o MEC divulgará referenciais curriculares, por áreas profissionais” (Brasil, 2002, p. 03). Tal definição também traz uma identidade uniforme para os cursos nas diferentes regiões do país.

Em conformidade com as definições do CNE, os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características supracitadas pelo próprio CNE como “especiais” e que visam ao desenvolvimento de competências profissionais. Embora sejam considerados cursos superiores, são mais focados no desenvolvimento das competências voltadas às necessidades do mercado de trabalho e ao saber fazer, além disso possuem uma duração menor em número de horas de formação.

De acordo com o Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), a “carga-horária mínima: corresponde à carga horária mínima do curso, que no caso dos CST é estabelecida em 1. 600, 2. 000 e 2. 400 horas” (Brasil, 2016, p. 08). E, que nos Cursos de Gestão e Negócios é definida como uma carga horária mínima de 1. 600 horas dentro desse Eixo (Brasil, 2016).

A questão do foco no mercado pode ser observada em relação aos cursos oferecidos terem um foco em profissões que constam no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO): “trata-se de ocupações que o profissional graduado no Curso Superior de Tecnologia pode exercer ou tem relação direta com o perfil profissional do egresso, fornecendo perspectivas de inserção profissional” (Brasil, 2016, p. 08).

A garantia de uma educação em nível superior também é expressa na seguinte citação: “corresponde às possibilidades de continuidade de estudos em cursos de



pós-graduação lato sensu e stricto sensu, coerentes com o itinerário formativo do graduado” (Brasil, 2016, p. 08).

Logo, a dúvida corrente é sobre ser de fato um curso superior, para isso a legislação pertinente demonstra que sim, e apresenta a possibilidade da pós-graduação. Mais uma vez reforça-se, neste estudo, a importância do processo avaliativo nos CSTs, e o vínculo a uma preocupação com a qualidade da educação superior, também unindo a essa demanda a modalidade EaD que possui características próprias conforme segue.

3.3 EaD conforme a LDB

Em relação ao que regula o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, e o que estabelece a LDB – n. 9.394/96 em relação a mudanças na legislação pertinente à Educação a Distância, no Capítulo I das Disposições Gerais no seu Artigo 1º dispõe:

para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, n. p.).

Como é evidente, esse Artigo regula e autoriza a EaD no país, delineando sua forma de funcionamento. E no Artigo 2º valida a educação superior na EaD (Brasil, Decreto 9. 057, 2017).

Já o Artigo 4º dispõe sobre as atividades específicas que precisam ser realizadas junto aos polos:



as atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, n. p.).

Com isso, a legislação prevê momentos avaliativos presenciais na EaD que garantem que o aluno é quem está realmente realizando a avaliação, pois somente a distância não haveria como comprovar que quem responde aos critérios avaliativos é a própria pessoa do aluno. Esse é um ponto fundamental na avaliação EaD, e que interessa neste estudo.

No seu parágrafo único, o Decreto 9. 057 reza que “os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso” (Brasil, Decreto 9. 057, 2017, n. p.). Essa determinação garante a qualidade de recursos necessários para a EaD, e para aqueles alunos que não possuam acesso à internet em casa, o polo deverá possibilitar esse recurso e todos os demais que forem necessários para assegurar a aprendizagem dos alunos.

Esse Decreto traz mudanças também em relação à abertura de polos pelas próprias Instituições de ensino, desde que garantam a mesma qualidade.

Os polos de EaD, por exemplo, passam a ser criados pelas instituições, que deverão informá-los ao MEC, respeitados os limites quantitativos definidos pelo ministério com base em avaliações institucionais baseadas na qualidade e infraestrutura (Brasil, 2017, n. p.).



Tal decreto também acaba por incentivar o aumento de oferta de cursos:

com a regulamentação, as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais. A estratégia do MEC é ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos (Brasil, 2017, n. p.).

Os indicadores têm demonstrado o crescimento da EaD no país, o que é importante em regiões de difícil acesso, em termos de inclusão e por ser mais barato estudar a distância do que de forma presencial, considerando também os custos com deslocamento do aluno, o tempo que despende nesse deslocamento, entre outros aspectos.

Mas se faz necessário articular a questão da experiência que as Instituições de Ensino presencial já possuem em educação e sua estrutura, afinal, anteriormente ao Decreto 9. 057, de 2017, a experiência em cursos presenciais era uma obrigatoriedade que visava oferecer cursos de qualidade na EaD, baseado na experiência vivenciada com os cursos presenciais, materiais e recursos que as Instituições já dispunham. E com a mudança é importante observar o quesito qualidade de educação e aprendizagem, mesmo que isso signifique expansão da EaD, levando possibilidade aos diversos lugares do Brasil. A citação a seguir demonstra esse crescimento:

De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há no país 1. 473 mil cursos superiores a distância ofertado cujo crescimento é de 10% ao ano, desde 2010. Atualmente, são mais de 1, 3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015 (Brasil, 2017, n. p.).



A EaD cresce e com as últimas medidas adotadas pelo Decreto 9. 057, de 2017, compreende-se que essa modalidade da EaD deverá crescer ainda mais. Destaca-se a importância do zelo pela qualidade e aos critérios didáticos de planejamento da avaliação, atividades e outras demandas dos polos da EaD como foi mencionado neste texto. A tendência é que se tenha uma educação mais acessível e maior crescimento da modalidade.



4. Educação a Distância e mediação tecnológica

A EaD é compreendida como uma modalidade de ensino, que utiliza artefatos tecnológicos para oferecer educação a distância, em que professor e alunos podem estar em lugares diferentes, e estudando ou ensinando cada um no tempo que for melhor para si. Em busca de entendimento a esse respeito conta-se com Cavalcante (2000), que apresenta a seguinte definição:

educação a distância, de acordo com o Art. 80 da Lei nº 2. 494, de 10/02/98, é a forma de ensino, desenvolvida e organizada por educadores, que possibilita a autoaprendizagem do aluno, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculado pelos diversos meios de comunicação. Podem conferir certificado ou diploma de conclusão de ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação, depois de submetidos a processos avaliativos que são coroados por avaliações presenciais. É exigido das IES que pretendem ministrar educação a distância que se credenciem especificamente para este fim, mesmo que já sejam credenciadas para ministrar o ensino presencial (p. 16).

Considera-se a EaD um meio atual e possível de ensino e aprendizagem, sendo também uma tendência em educação, devido a suas diversas vantagens, por exemplo, a economia financeira que representa tanto para quem as oferta quanto para quem busca essa modalidade de ensino.



Segundo Morés (2011, p. 53), “a EaD está se tornando cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas, mas assumindo funções de crescente importância”.

De acordo com o relatório da Secretaria de Ensino Superior, “o cenário educacional contemporâneo mostra uma forte tendência: a crescente inserção dos métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância em um sistema integrado de oferta de ensino superior [...]” (SESu, 2002).

A modalidade de ensino a distância não se constitui em um método separado, nem pretende ser um divisor, ser excludente, ao contrário, vem para agregar, tanto tecnologias quanto metodologias. Também exige metodologia e planejamento, e uma avaliação específica visando garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Peters (2004), a EaD é uma modalidade de ensino e de aprendizagem em constante transformação, que se altera de forma dinâmica. O autor afirma ainda que o fato de ser a distância e por utilizar tecnologias não representa seu diferencial em relação a uma aprendizagem presencial, possuindo uma abordagem única entre estudante, professores e métodos, e também estratégias pedagógicas específicas. Constitui-se, portanto, em uma modalidade e como tal “pode ser adaptada a diferentes métodos e abordagens pedagógicas, em que, permeada pelas tecnologias, é compreendida como um sistema aberto de interconexões permanentes com outras práticas” (Morés, 2017, p. 147).

A EaD está crescendo, se tornando conhecida e acessível, exercendo influência sobre as demais modalidades, e no presencial acaba influenciando também ao uso de



tecnologias, afinal, nessa modalidade de ensino as TIC são essenciais.

Em relação ao aluno da EaD tem-se que deste é exigida autonomia, pois a ele cabe decidir quando e como realizar as atividades avaliativas que lhe propiciam aprender. Fica também ao seu encargo buscar respostas aos questionamentos ou maiores esclarecimentos quando isso for necessário. Sem dúvida, nem todo aluno e nem todo professor adaptam-se a essa modalidade.

A referência ao termo aluno autônomo pode ser justificado em Peters (2006), em uma perspectiva pedagógica, em que o autor descreve alunos autônomos como aqueles que não são “objetos da condução, influxo, ascendência, e coerção educacionais, mas sim sujeitos de sua própria educação.” (p. 95). E, enfatiza que em uma modalidade de ensino adequada na EaD, esse aluno precisa ser motivado e orientado em um formato de ensino previamente organizado e por ele autoplanejado, sendo também provocado a se comunicar formal e informalmente, incentivado a ser colaborativo com os colegas. Ao mesmo tempo, ele é assistido por um sistema de ensino e aprendizagem do próprio polo da EaD em que está inserido.

Ao contrário do que se imagina, o aluno da EaD não pode ser abandonado no processo. Ele deve ter toda a atenção de que precisar, e ser estimulado a participar ativamente desse processo, que entende o aluno como autônomo, mas também como alguém que precisa de cuidado e informação, além de ser motivado constantemente a gerenciar seu aprendizado e seu estudo.

Portanto, a EaD exige o uso de tecnologias, a interação entre professor e aluno, ainda que mediada por tecnologias, e uma postura autônoma por parte dos alunos.



4.1 Tecnologias na EaD

Ao se refletir sobre tecnologias na educação, facilmente se imagina tecnologias altamente sofisticadas e quase impossíveis de serem utilizadas em salas de aula comuns às instituições de ensino em geral. Porém, a verdade é que vários recursos já são utilizados por muitos professores e instituições sem que as pessoas percebam que estão utilizando recursos tecnológicos. O computador, o próprio uso da internet para pesquisa, e as facilidades propiciadas pelo celular – equipamento que os alunos, geralmente, já possuem – cuja utilização nem sempre necessita ser um investimento. Para Moran (2013),

o telefone celular é a tecnologia que atualmente mais agrega valor: é wireless (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à Internet, à foto digital, aos programas de comunicação (voz, TV), ao entretenimento (jogos, música-mp3) e outros serviços (p. 89).

Com tanta facilidade na palma da mão, tantos aplicativos e recursos disponíveis nos celulares e com o acesso à internet cada vez mais acessível, como não perceber a influência que as tecnologias exercem nas salas de aula, nas pessoas e na sociedade em geral? E, mesmo que não se queira, essa é uma realidade que afeta fortemente a maneira de ensinar e aprender, pois possibilita aulas mais interessantes, consegue atrair maior atenção dos alunos, pois, na educação superior, a maioria dos alunos é composta de jovens.

Segundo Sousa, Moita e Carvalho (2011) no passado “fez-se necessário a invenção dos livros, jornais, revistas, a partir do advento da escrita” (p. 212). Essa era a tecnologia da época, mas com o passar do tempo surgiram o rádio, o telefone, a televisão, que também são tecnologias que favoreceram a educação, modificaram a forma de o homem



buscar informação e conhecimento. E, a partir desse momento, “a educação começa a ser oferecida para além do espaço e do tempo com a ajuda da tecnologia” (p. 212). Inclusive, os telecursos oferecidos via televisão eram um formato da EaD a partir dos recursos existentes na época, com suas limitações, mas já era bastante inovador.

A internet, o ciberespaço e as tecnologias contribuíram para a modalidade da EaD atual, mas aulas presenciais também não conseguem mais não serem influenciadas pelo mundo estabelecido a sua volta, tão inovador e tecnológico. No entanto, uma tem muito a colaborar com a outra, pois, segundo Moran (2013), o ensino presencial está utilizando tecnologias, funcionalidades e também atividades da EaD que, por sua vez, está entendendo como ser mais colaborativa e interativa, além de se manter flexível.

Apesar de toda a tecnologia que existe e a que surge, nem sempre essa tecnologia está ao alcance de professores e alunos, devido ao investimento que se faz necessário para sua utilização. E em relação às tecnologias, Moran (2013, p. 90) afirma que “a cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças”, considerando que investimentos em internet e computadores não são suficientes, necessitando uma mudança no formato de aula, no conhecimento que o professor necessita adquirir em termos de tecnologias e recursos, visando o aprendizado. Muitos dos professores não admitem suas dificuldades em termos de tecnologias: “creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora” (Moran, 2013, p. 90), o que os leva para o sentido contrário do bom uso de tecnologia para o aprendizado do aluno.

Segundo Antonio Junior (2005), nos tempos atuais “as tecnologias interativas aplicadas na educação permitem



ampliar a pluralidade de abordagens, atender a diferentes estilos de aprendizagem e, desta forma, favorecer a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades” (p. 2).

Gomes, Pezzi e Bárcia (2005) afirmam que em relação à educação de adultos e de uma pedagogia orientada para o aluno a tendência é ter aulas “mais adequadas ao tipo de indivíduo e sociedade atual, pois elas sugerem um indivíduo ativo e autônomo” (p. 2).

Em uma sociedade em que a TV, internet, redes sociais são tão importantes para informar e para ensinar de maneira informal, “a transmissão de informação é a tarefa mais fácil e onde as tecnologias podem ajudar o professor a facilitar o seu trabalho” (Moran, 2013, p. 164).

Em relação ao papel do professor para Sousa, Moita e Carvalho (2011), “a maioria dos professores não faz parte dessa geração tecnológica, e, por isso, têm muita resistência para compreender essas inovações” (p. 214). Segundo esses autores, a responsabilidade de inserir os alunos nesse contexto e em relação às novas tecnologias é também uma importante parte desse papel, sendo que para ensinar, primeiro é preciso aprender.

Knowles (1997) *apud* Gomes, Pezzi e Bárcia (2005) diz que “a teoria da aprendizagem de adultos apresenta um desafio para os conceitos estáticos da inteligência, para as limitações padronizadas da educação convencional” (p. 21).

Se, no passado, os computadores e tecnologias, e também as máquinas, eram considerados vilões, com a intenção de substituir o papel do homem nesse mundo, a visão atual é de que esses recursos existem para facilitar a vida das pessoas no seu cotidiano. Hoje, a maioria das pessoas está habituada a conviver com diversos recur-



sos, aplicativos, sistemas e jogos, seja no trabalho ou no vínculo social. Para Pretto, Pinto (2006), as tecnologias são atualmente entendidas mais profundamente como algo existencial. Mesmo assim, ainda é difícil para alguns professores entenderem o vínculo humano com as tecnologias, mas para a maioria dos alunos é muito natural e por isso é compreensível que quando há falta desse uso tecnológico na aprendizagem, os alunos estranham não utilizarem tais recursos, o que deixa as aulas desinteressantes e tediosas.

Em termos de mudanças, vindo por outro ângulo, ocorre que vários professores que chegam hoje às Universidades falam a linguagem tecnológica, gostam de tecnologias ou se interessam por elas, ou pelo que estas podem proporcionar. É verdade que alguns alunos não têm internet em casa e nem computadores, mas as instituições de ensino colocam à disposição do aluno esses recursos e se o aluno possuir celular poderá acessá-los com o Wi-Fi da própria instituição.

Buscando ser mais atual, interessante e tecnológica, a sala de aula, mesmo a distância, pode utilizar recursos tecnológicos simples, porém atuais – vídeos, acesso a um AVA estruturado de forma bastante dinâmica e interativa, aplicativos que o aluno pode ter ao seu alcance via tecnologia *mobile* e/ou no computador, pesquisas via google em sites criativos e atraentes, utilização de filmes, acesso a links via hipertexto e outros tantos recursos que vêm surgindo, inclusive a realidade virtual aumentada, que se refere ao uso de várias tecnologias digitais, as quais criam a ilusão de uma realidade inventada, mas que a pessoa, ao interagir com ela, pensa que é real; e que pode ser um dos recursos a serem utilizados para a finalidade de ensinar.

Desse modo, é necessário que o professor seja próximo do aluno no acesso e utilização da tecnologia para



auxiliar e fornecer ajuda quando o aluno precisar e também para admitir o que não sabe sobre o uso de qualquer tecnologia. Para isso, é exigido do professor que desenvolva competências para o uso de tecnologias, e tenha vontade constante de aprender sobre elas, experimentar novas possibilidades e entender onde se terá êxito ou não, abandonar o que não for bom e adotar o que der resultado em termos de aprendizagem. Nessa trajetória misteriosa existe aprendizado para o professor, a instituição e o aluno, e todos ganham com isso. “As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo” (Moran, 2013, p. 164). Em uma sala de aula presencial isso faz toda a diferença, mas na EaD é um tanto quanto esperado, e já começa pelos recursos básicos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem que é utilizado.

4.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA

A possibilidade de existência da EaD, hoje, normalmente ocorre pela sustentação das disciplinas em um ambiente virtual de aprendizagem, e esse é o espaço que suporta o que seria uma sala de aula virtual. É por meio desse ambiente que o aluno faz contato com o professor e com o conteúdo, realiza atividades avaliativas com exceção daquelas presenciais, interage com colegas, professores e tutores. E esse espaço também serve como repositório de conteúdo escrito, vídeos e outros materiais a serem utilizados no decorrer das disciplinas.

Para validar a relação entre professor, alunos e AVA é preciso entender que tecnologias e máquinas utilizadas pelo homem podem sim agregar, e existe “uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um, e também o imbricamento desses elementos” (Preto; Pinto, 2006, p. 22).



Os ambientes virtuais de aprendizagem são cada vez mais utilizados e, inclusive, são fornecidos por instituições de ensino, e embora não sejam obrigatórios, para muitos alunos esse tipo de tecnologia já é naturalizado, e o problema começa quando o professor não adota esse tipo de recurso, ou não está preparado para trabalhar com esse tipo e recurso.

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser considerados como softwares que funcionam em servidores web, que podem ser acessados pela Internet, por usuários distribuídos geograficamente, formando comunidades virtuais com objetivos definidos, geralmente o de aprendizagem de determinado conteúdo onde se interagem com diversas ferramentas disponibilizadas no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (Tarouco *et al.*, 2014, p. 452).

De acordo com Tarouco *et al.* (2014), “alternar entre os recursos disponíveis em um AVA, e atividades presenciais pode ser mais significativa para a aprendizagem do que apenas o uso dos recursos tradicionais de sala de aula” (p. 453), mas quando se refere a EaD essa não é uma possibilidade, e sim uma realidade à qual alunos e professores precisam se adaptar.

Os AVAs também são conhecidos como Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (do inglês: *Learning Management Systems – LMS*), que são “softwares projetados para atuarem como salas de aula virtuais e têm como características o gerenciamento de integrantes, relatório de acesso e atividades, promoção da interação entre os participantes, publicação de conteúdo” (Sousa; Moita; Carvalho, 2011, p. 214).

Um AVA bastante conhecido é o Moodle que “é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Aplicativo desenvolvido para ajudar os edu-



cadoures a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais” (Tarouco *et al.* 2014, p. 455), o Moodle “é um sistema capaz de acomodar atividades totalmente a distância ou como ambiente complementador de atividades presenciais” (Tarouco *et al.*, 2014, p. 454). Conforme citam Sousa, Moita e Carvalho (2011),

o Moodle é um ambiente que permite a adequação das necessidades das instituições e dos usuários, e, enquanto ambiente virtual de aprendizagem, foi desenvolvido levando em consideração que a aprendizagem acontece, através da colaboração do conhecimento. Percebemos aqui na filosofia do desenvolvimento do Moodle uma clara expressão das intenções de promover a colaboração e cooperação do outro para com o outro, buscando desenvolver uma cultura baseada em conhecimentos compartilhados entre o grupo (p. 2015-2016).

Compreendendo o pensamento dos autores Tarouco (2014), Preto; Pinto (2006) e Lemos (1999), professores também têm aproveitado recursos de uso geral que se encontram à disposição na rede, e citam como exemplos, a utilização de e-mail, listas, fóruns, chats, home pages, entre outros softwares gerenciadores de cursos on-line que estão surgindo, visando agregar ao AVA que utilizam ou criando um, também como recurso para a formação de objetos de aprendizagem (OA). De acordo com Antonio Junior (2005), “os educadores devem fazer sua parte pela procura de informações e de recursos disponíveis, refletindo sobre a utilização de novas ferramentas” (p. 2).

Ao se refletir acerca do que representa o AVA, “algumas atividades de ensino estão presentes em conexão, somente nos ambientes informatizados, que utilizam o computador um meio universal, que contém todos os outros meios anteriormente utilizados” (Schechtman, 2009, p. 104).



Um fator a ser destacado é que o AVA pode ser programado para dar feedback, ou receber o feedback escrito pelo professor depois de avaliar respostas, ou trabalhos dos alunos, e repassar aos mesmos, o que auxilia o aluno a entender como ele está em termos de aprendizagem, mas também ao professor a perceber qual a linha de entendimento da turma em geral e individualmente, nos momentos avaliativos, com a possibilidade de correção de rota, ou visando buscar novas estratégias, no andamento da disciplina e não apenas lá ao final, quando os alunos demonstram no somatório das avaliações que não conseguiram aprender.

Se o professor utiliza um AVA, mas não repassa feedback, porque isso resulta em maior trabalho, o uso da tecnologia fica sem sentido para o aluno e para o professor que deixa de entender o porquê de estar utilizando tal recurso. Até mesmo porque avaliar compreende ajustes necessários à metodologia de ensino e o AVA pode auxiliar muito nesse sentido.

Para Sousa, Moita e Carvalho (2011) não receber feedback é uma deficiência do uso das tecnologias ou do AVA e “se o aluno não recebe comentário sobre as atividades que ele desenvolveu em um curso ele não tem como saber se está ou não atingindo os objetivos estabelecidos” (p. 215). Portanto, de acordo com Bruno (2008), é necessário que exista uma mediação interativa, que se estabeleça por meio de parceria entre professor e aluno, principalmente em relação ao aluno iniciante, sem desprezar o papel de cada um destes no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso fornecer ao aluno um apoio inicial a respeito do AVA e dos recursos tecnológicos que podem ser desconhecidos por ele, e também os feedbacks e respostas visando eliminar dúvidas diversas.



Pesce (2004) vai além, quando menciona que são necessários cursos de formação de professores específicos em AVAs, enfatizando que a interação digital pode facilitar a reflexão do professor em relação aos conceitos trabalhados durante o curso. E ainda para que ele contextualize e reflita sobre a realidade do exercício de suas atribuições e sobre a influência dos conceitos e da vivência do processo, para depois repassar aos alunos esse conhecimento e experiência por meio de sua prática.

Disponer de artefatos tecnológicos como auxílio para a EaD ou como um meio é indiferente desde que as metodologias utilizadas sejam planejadas para cada momento de aprendizagem em um processo que respeita o aluno e facilita a demanda do professor. Embora em algum momento possa ser trabalhoso, em outros também auxilia com correções automáticas, com feedbacks programados e outras possibilidades sob o olhar do professor e tutor.

A ideia é que o AVA seja um aliado e não um problema em uma modalidade de educação, em que ele se faz essencial para a própria possibilidade de interação e como uma sala de aula sempre disponível em todos os horários e de todos os lugares imagináveis, desde que em conexão.

4.3 Objetos de Aprendizagem – AO

Com a tecnologia que os AVA contêm, indiretamente conta-se com a utilização dos objetos de aprendizagem. Seus recursos proporcionam a criação de atividades diversas pensadas para a aprendizagem, criadas, propostas e trabalhadas, com o intuito de que os alunos desenvolvam seu conhecimento, raciocínio, e sejam participativos, com a disciplina, professor e colegas, ao participar de fóruns, wikis, chats e outros recursos que são compartilhados por todos os alunos na disciplina.



Visando conceituar os OA, destaca-se a concepção de alguns autores de referência, sobre essa temática. De acordo com Carneiro e Silveira (2014),

para que se possam criar Objetos de Aprendizagem que sejam, realmente, elementos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, seja a distância ou não – se faz necessário que o professor compreenda o conceito de OA de forma plena, como algo que precisa explicitar seu objetivo pedagógico, seja autocontido, possa ser agregado a um todo maior, incentive/estímule o aluno a querer explorá-lo e, a partir daí, aprenda coisas novas e queira buscar outros conhecimentos (p. 257).

Isso é percebido por professores como ferramenta de trabalho que pode contribuir para a sua prática diária de ensino e de aprendizagem em sala de aula ou em ambiente virtual de aprendizagem.

Os OAs são também recursos que podem envolver tecnologias digitais. Para Tarouco *et al.* (2014), “softwares podem ser considerados programas educacionais a partir do momento que projetados por meio de uma metodologia que os contextualizem no processo ensino e aprendizagem” (p. 450).

Conforme Behar *et al.* (2009),

Objeto de Aprendizagem é qualquer recurso digital como, por exemplo: textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas Web em combinação que se destinam a apoiar o aluno no processo de aprendizagem. São recursos digitais modulares, usados para apoiar a aprendizagem presencial e à distância (p. 2).

A autora compreende a importância desses OA, com base nos recursos digitais, tão atuais e que favorecem a aprendizagem e também apoiam o professor no exercício de sua atividade prática.



Os OA conforme Antonio Junior (2005), são “um novo parâmetro educativo que utiliza a elaboração de um material didático envolvendo conteúdos, interdisciplinaridade, exercícios e complementos [...] com os recursos das tecnologias” (p. 01), portanto um recurso tecnológico pensado e planejado para a aprendizagem efetiva. O mesmo autor acredita que os OA “são pequenos instrumentos, na maioria das vezes digitais, que podem ser utilizados diversas vezes” (p. 4), e cita como exemplo os “vídeos, imagens, figuras, gráficos” (p. 4), desde que utilizados com a finalidade de auxiliar o processo de aprendizagem.

Mas nem sempre um OA vai estar amparado em alguma tecnologia, sendo que “um objeto de aprendizagem é qualquer entidade digital ou não digital que pode ser utilizada para aprendizagem, educação ou treinamento” (Medeiros; Munhoz, 2012, p. 3). Dessa forma, compreende-se que “os objetos de aprendizagem possuem alto grau de aplicabilidade, como uma efetiva tecnologia educacional na produção de materiais didáticos” (Medeiros; Munhoz, 2012, p. 8), sendo eles mesmos, em si, uma tecnologia estratégica para o ensino e a aprendizagem que nem sempre está ligada ao uso de recursos digitais.

Embora os objetos de aprendizagem geralmente sejam atrativos por utilizarem tecnologias, por serem virtuais, softwares ou contarem com possibilidades tecnológicas variadas, às vezes são dinâmicos e utilizam “designs, cores, movimentos, efeitos...” (Antonio Junior, 2005, p. 2), tornando-se mais atrativos, constituindo uma linguagem atual e interessante apenas por serem novidades.

Os OAs, segundo Mc Greal (2004) e Wiley (2000), contribuem para a melhoria da educação no ambiente virtual e na sala de aula, pois são reutilizados em contextos variados de modo modificado ou em conjunto com outros recursos educacionais digitais e ainda possibilitam que



os docentes variem a abordagem de conteúdos (McGreal, 2004; Wiley, 2000).

Para Tarouco (2014),

o Objeto de Aprendizagem (OA) apresenta-se como uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos. A metodologia com a qual o OA é utilizado será um dos fatores-chave a determinar se a sua adoção pode ou não levar o aluno ao desenvolvimento do pensamento crítico (p. 12).

Alguns objetos de aprendizagem também são dinâmicos e extremamente visuais, interativos, e atraem mais do que apenas ouvir em uma sala de aula. Dessa forma, a pessoa está estudando, interagindo com o conteúdo, aprendendo sem perceber, claro que cada objeto tem objetivos específicos e por isso quanto mais OA forem utilizados em uma disciplina, a tendência é que se torne mais divertido aprender.

Os OA podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides ou complexos como uma simulação. Os objetos de aprendizagem utilizam-se de imagens, animações e applets, documentos VRML (realidade virtual), arquivos de texto ou hipertexto, dentre outros. Não há um limite de tamanho para um Objeto de Aprendizagem, porém existe o consenso de que ele deve ter um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto (Bettio; Martins, 2004, p. 20).

Entende-se que um OA não é apenas o uso pelo uso de objetos de aprendizagem, mas que contempla planejamento, metodologia e é pensado para o ensino e a aprendizagem por meio de artefatos tecnológicos específicos.



Os OA na educação superior no Centro Universitário em estudo, são produzidos em parceria pelos professores e o CREAD. Os professores desenvolvem a parte didática, e o CREAD, a parte de design instrucional, e de inserção tecnológica. Ou seja, existe um setor específico para criação desses objetos, denominado CREAD, no entanto, os OA são lá conhecidos como recursos tecnológicos, como materiais complementares das disciplinas e por esse motivo, não se utilizou no questionário o termo objetos de aprendizagem, e sim recursos tecnológicos desenvolvidos pelo CREAD.

Destaca-se ainda que o foco deste estudo não são os objetos de aprendizagem em si, mas cita-se os OA, pois entende-se que os recursos tecnológicos no Centro Universitário em estudo são muitas vezes objetos de aprendizagem. Mas nesta dissertação não se abordam as diferentes taxonomias ou detalhes técnicos conforme propostos por Mc Greal (2004) e Wiley (2000) relativo aos OA. Apenas se pretende contextualizar o lugar dos mesmos na pesquisa realizada, e, brevemente, facilitar a compreensão da relação da avaliação da aprendizagem com a utilização desses objetos que assim como servem para o aprendizado também se tornam objetos de avaliação do processo de aprendizagem.

4.4 Da escrita ao hipertexto

Ao se pensar em tecnologias utilizadas na educação tem-se em mente sempre o que existe de mais novo no mundo. No entanto, ao longo da história várias coisas que hoje são ou parecem ser obsoletas, por exemplo um simples caderno, em outros tempos foram tecnologias.

Em 1945 surgiu a ideia do hipertexto com o artigo *We May Think*, de autoria do físico e matemático Vannevar Bush, que ajudou a desenvolver a calculadora eletrônica



digital. Bush idealizou o hipertexto como um texto inteligente que permite que o leitor escolha o que quer ler, se na mesma tela ou em outra, sendo essa uma forma interativa de leitura (Lévy, 1993).

O hipertexto é uma espécie de base da internet, pois é por meio de clics em frases ou palavras que se navega na internet. Ao se clicar em determinada palavra, novos textos e telas surgem diante da tela do computador, é uma espécie de estrutura textual que acaba por permitir ao leitor, ou navegador, que, de certa forma, interaja ou seja coautor de determinado texto, pois ele participa e ao participar tem também um processo de autoria implícito. Sabe-se que no caso dos ebooks a escrita, o texto e o que ele contém, geralmente não pode ser alterado, ao menos, é claro, que este esteja em um formato de hipertexto.

Para Landow (1992), a conceituação do hipertexto pode ser a de um documento digital, formado por vários blocos de texto em conexão, por meio do que se denomina links, que propiciam o prosseguimento de leitura inesperada, em que os links podem direcionar tanto para outras páginas no mesmo site quanto para outras ou até mesmo para outros sites, relacionando informação verbal e não verbal em um meio digital.

Segundo Chartier (1999, p. 94), “os primeiros leitores eletrônicos verdadeiros não passam mais pelo papel”, sugerindo a existência de um novo tipo de leitor e, talvez, até o fim da escrita impressa. Em outro momento, Chartier (2001) menciona as diferentes formas de escrita, contendo não somente letras, ou os links, mas também emoticons, como se diz em inglês, que utilizam de maneira pictográfica alguns caracteres do teclado (parênteses, vírgulas, ponto e vírgula, dois pontos) para indicar o registro de significado das palavras: alegria : -) tristeza : -(ironia ; -@... ilustram a procura de uma linguagem não verbal e que, por essa



mesma razão, possa permitir a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso (Chartier, 2001, p. 18).

Esse autor destaca ainda que a leitura na tela normalmente é interrompida por uma pesquisa por meio de palavras-chave daquele texto, podendo-se buscar “um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um web site” (Chartier, 2001, p. 23). Assim, a leitura na tela com o hipertexto torna todo texto um banco de dados diversificado. Refere-se ainda a essa evolução que a escrita sofreu, como uma mutação, à qual os leitores e produtores de texto precisam adaptar-se.

Pode-se pensar sobre a evolução que foi para a humanidade a escrita, a leitura, os livros impressos e como não pensar sobre a internet e em tudo o que surgiu a partir dela. No contexto histórico, o “conhecimento da cultura e da educação dos povos primitivos é tomado, à falta de documentos escritos, a duas fontes principais: restos e produtos pré-históricos e vida dos povos primitivos atuais” (Luzurianga, 1990, p. 11), mas não existem registros relacionados à escrita.

No decorrer dos tempos e com as sociedades hidráulicas, muitas evoluções ocorreram em termos de educação, e, em um primeiro momento, em relação “à linguagem, primeiro oral, depois escrita, tornando-se cada vez mais transmissão de saberes discursivos e não somente de práticas, de processos que são apenas, ou, sobre tudo, operativos” (Cambi, 1999, p. 61).

Então, já no extremo e no médio Oriente, em termos educativos, “se compilam livros e se estudam técnicas de aprendizagem como o exame” (Cambi, 1999, p. 63), com os quais as escolas visavam o saber literário, e para este estudo encontra-se a questão evolutiva que é a da escrita já publicada e também a relação com práticas avaliativas.



Na civilização assírio-babilônica os templos eram o foco social, mas neles também se aprendia a escrita como “uma das mais altas e complexas competências técnicas a serem aprendidas” (Cambi, 1999, p. 65), portanto, a escrita era valorizada tanto em termos do seu ensino quanto da aprendizagem.

Buscando compreender a evolução da escrita tem-se que, no Egito, “o primeiro instrumento do sacerdote-intelectual é a escrita” (Cambi, 1999, p. 67), e a mesma era aprendida no próprio templo, onde valorizavam também a profissão do escriba.

Aos fenícios e aos hebreus deve-se a descoberta do “alfabeto com 22 consoantes sem vogais do qual derivam o alfabeto grego e depois os europeus, e que aconteceu pela necessidade de simplificar e acelerar a comunicação” (Cambi, 1999, p. 68).

Observa-se que no Helenismo se sobressai a Biblioteca de Alexandria, que demonstra a importância da escrita e como naquele momento, a própria biblioteca, representada por seu acervo, era a tecnologia da época, o conhecimento ao alcance das pessoas.

A escrita continuou tendo um lugar de destaque na educação moderna e na constituição da sociedade civil, sendo também valorizado o conhecimento epistemológico, e surge, então, outra inovação na escrita – a escrita científica.

Saber ler e escrever possibilitava autonomia, e fuga do controle, e, assim, surgiram a leitura solitária, a leitura familiar, a leitura em bibliotecas, a leitura protestante e outras formas de leitura, o que incentivou a escrita e a produção de livros (Chartier, 1991).

Já na segunda metade do século XX a educação foi fortemente influenciada pelas tecnologias com uma



“centralidade sempre maior atribuída às máquinas nos processos de ensino e aprendizagem (não mais suportes, mas protagonistas do ensino), como a calculadora, o televisor, os vídeos, os computadores” (Cambi, 1999, p. 616).

No texto digital (aquele que não ocorre no papel e sim na rede via internet), o hipertexto é uma possibilidade que foi surgindo aos poucos, por meio de links e se tornou forte indicador de tecnologia embarcada nos textos, demonstrando as inúmeras possibilidades que vêm no pacote das tecnologias associadas. Esse artefato tecnológico vem sendo utilizado com frequência e por isso está se tornando comum, e o hipertexto conta também com vídeos e áudios que estão sendo incorporados aos textos por meio de um ou vários links. Ao ler, hoje, pode-se ouvir a voz de algum teórico, a fala do próprio autor, ou a opinião de pessoas referência sobre o assunto, e também de alguém que foi referido no texto.

Mas com a evolução da escrita, “a ideia de algo que hoje chamamos de hipertexto [...] e a afirmação (também relativa ao hipertexto) de que a mente humana não ‘pensa’ linearmente, mas por associação” (Ribeiro, 2008, p. 46). Na EaD isso depende ainda mais da autonomia do estudante que não está submetido ao olhar direto do professor. Isto porque o advento das máquinas e artefatos tecnológicos, mediados pela internet e, hoje, pela internet das coisas, possibilitou uma educação a distância, o que não poderia ser pensado em um passado remoto, devido a não disponibilidade dos recursos atuais.

Nos tempos atuais, e pensando nos dias específicos de hoje, porque as tecnologias digitais evoluem a cada dia, o texto digital apresenta inúmeras possibilidades educativas, e os textos em papel impresso têm também surpreendido por recursos tecnológicos que surgem constantemente. Temos livros impressos com tecnologias



QRcode, para que o leitor, a partir de seu celular, possa se transportar para cenários e outros contextos que não a leitura convencional. Também a tecnologia suportada pelos chips possibilita até mesmo via texto impresso o contato com a realidade virtual aumentada.

Considera-se bastante atrativo esse tipo de leitura devido, além do que a leitura e a escrita em si já representam ao longo da história, ao contato com um mundo quase mágico e surpreendente para o leitor, e criativo para quem escreve. Aos professores de hoje, recursos atraentes tanto na educação presencial quanto naquela a distância, agregam ainda mais conhecimento por meio de formas interessantes e cativantes de conhecer.

Marques (1995, p. 85) assim define os sistemas de hipertextos:

[...] documentos eletrônicos que permitem uma leitura não sequencial, mais de acordo com o raciocínio humano. Propõe uma maneira de interconectar porções de informação e de acessá-las, seguindo o curso natural do raciocínio do usuário, que executa a pesquisa, elabora um documento ou realiza uma série de tarefas que envolvem o uso do computador como suporte à recuperação de informação textual.

Para além da escrita e do hipertexto existe também a possibilidade de ebooks ou livros digitais que costumam apresentar tais possibilidades como um diferencial atrativo, do livro tradicional impresso, no entanto, são uma leitura sem tanta interação ou possibilidade como ocorre com a utilização do hipertexto.

Um visionário em termos do uso dos artefatos tecnológicos e que definiu o ciberespaço muitos anos antes de a internet se tornar uma realidade tão presente na vida cotidiana das pessoas, Pierre Lévy, também entende o hipertexto sob a ótica técnica e funcional quando menciona que se trata de “[...] nós ligados por conexões. [...]



funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação” (Lévy, 1993, p. 33).

O autor considera ainda que tais nós nada mais são que palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos constituírem-se hipertextos.

Ao que se refere a esta dissertação o hiperlink representa a diversidade de links, ebooks, e recursos tecnológicos do Moodle, que se relacionam com a leitura e escrita.



5. Avaliação

Quando se pensa sobre avaliação faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de avaliação que existem. Segundo Saul (1994), as avaliações existentes são “avaliação da aprendizagem escolar ou do rendimento escolar, até as modalidades de avaliação de cursos, programas, projetos, currículos, sistemas educacionais, políticas públicas” (p. 61). No contexto de avaliação a que este estudo se refere diz respeito à aprendizagem.

Saul (1994) também afirma que a avaliação é uma constante no dia-a-dia, referindo-se não somente à clássica avaliação escolar, mas à avaliação que se faz o tempo todo, até mesmo para saber se estamos gostando ou não de algo, aprendendo ou não, se algo é importante ou não para nós. Ou seja, é natural para o ser humano avaliar, mas, na condição de professores, o que se avalia é o rendimento escolar ou a aprendizagem (Saul, 1994). Para Dias Sobrinho (2008), “avaliação é produção de sentidos, prática social” (p. 193), e o autor considera a avaliação algo mais amplo, vinculado à formação de sentidos.

Ao mesmo tempo em que é natural avaliar, também é conhecido que não nos sentimos completamente à vontade ao sermos avaliados. Tal responsabilidade recai ao professor de quem se espera que avalie o percurso de aprendizado do aluno, ou de ensino pelo professor. Mas como fazer isso então? Se sabemos que ninguém gosta, mas precisamos realizar essa tarefa, como ela pode ser mais construtiva?

Normalmente, por esses questionamentos tem-se a clara noção de que professores sempre buscam melhorar



sua prática avaliativa. Dias Sobrinho (2008) defende a avaliação educativa com o critério de que deverá ser educativa em si mesma, afinal quando um professor avalia, também seu processo de ensino está em avaliação. E Saul (1994) diz que “os professores não estão satisfeitos (salvo exceções) com a avaliação que fazem” (p. 63). A autora enfatiza que para os professores mudarem, melhorarem o processo de avaliação esse ato está vinculado à melhoria da qualidade de ensino em si, e que “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo” (Saul, 1994, p. 64) enquanto professores.

A avaliação, às vezes, está relacionada a uma forma de manipulação ou autoridade. Tudo aquilo que o professor quer ou deseja que o aluno faça, ele o vincula a uma avaliação ou nota, é quase uma chantagem. Esse conhecido cenário é repetitivo e automático tanto para o aluno quanto para o professor, e “em nome da avaliação, o aluno vai ou não vai para a escola, faz ou não faz a lição, fala ou não fala determinadas coisas, comporta-se de uma maneira ou de outra” (Saul, 1994, p. 64). O que também é uma realidade, segundo Luckesi (2008, p. 20), são “os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, que polarizam a todos. “ Isso no sentido de que tudo o que é realizado versa sobre a nota do aluno, a partir do qual o autor desenvolve o conceito de metodologia dos exames.

Conforme Luckesi (2008), “os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto” (p. 20). Até porque parece que tudo continua a ser como sempre foi, provas e trabalhos valendo a aprovação ou reprovação, porque são necessários, mas como fica a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem?



Será que precisamos avaliar apenas para aprovar, promover, ou o contrário? Como não é fácil avaliar e nem mesmo pensar sobre isso, parece que a zona de conforto prevalece e existe a tendência de permanecer como sempre foi.

Já Dias Sobrinho (2008) enfatiza que, “se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação” (p. 196). O mesmo autor ressalta que a reflexão no sentido da avaliação ocorre quando “o professor reflete sobre sua própria prática, ou de forma coletiva, quando a reflexão se socializa e envolve diversos conjuntos de atores institucionais” (Dias Sobrinho, 2008, p. 197). Pode aqui existir a troca entre as partes em uma visão sistêmica, mais ampla, que envolva não apenas o processo de ensinar e aprender, mas também o foco na formação cidadã e emancipatória.

Entender a avaliação como um feedback que ocorre no processo de ensino e também de aprendizagem, às vezes será um feedback positivo e outras vezes possibilitará uma crítica acerca do que vem sendo feito, no entanto, que poderá proporcionar uma mudança, uma quebra de paradigma.

A palavra de respeito à demanda da avaliação do ensino e aprendizagem é “consciência” (Saul, 1994), pois a prática avaliativa se traduz em uma conscientização tanto de professores quanto de alunos e assim também das instituições de ensino. Pensar para que serve avaliar desta ou daquela forma facilita a reflexão, o dar-se conta de que nem sempre funciona como se imaginou, ou que às vezes não trouxe o desenvolvimento esperado, entender que avaliar por avaliar não leva a lugar significativo algum. E, principalmente, refletir sobre qual é nosso papel, enquanto aluno, professor ou instituição de ensino, acerca dos processos avaliativos utilizados e mais ainda sobre o



resultado obtido com o que foi avaliado é essencial para a melhoria (Saul, 1994).

De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 198), “tudo na educação tem interesse à avaliação”, porque não há como separar a avaliação do processo de educação, não existindo, assim, compreensão para avaliação isoladamente; também para a educação que não contemple avaliar. Isso no sentido de que uma coisa não existe sem a outra, ou seja, avalia-se para ensinar, e ao ensinar é necessário avaliar para perceber o resultado desse ensinar que nada mais é do que a aprendizagem que proporciona emancipação ao aprendente (Dias Sobrinho, 2008).

5.1 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um importante momento da prática pedagógica. Partindo para o entendimento da avaliação da aprendizagem, Perrenoud (1999) referenda:

o êxito e o fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momentos do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem (Perrenoud, 1999, p. 28).

Percebe-se, inicialmente, no fragmento citado, um destaque ao poder subjetivo da instituição e também do professor. Essa abordagem, segundo o autor, gera a valorização maior do produto e não do processo de aprendizagem propriamente (Perrenoud, 1999).

Esse destaque à avaliação como instrumento de poder também surge em Bourdieu (1977) que aborda a posição dos alunos como meros subordinados ao poder da instituição escolar e do professor, que se manifesta por meio da visão do professor como o detentor do capital cul-



tural; que cria a subordinação pelo processo de avaliação que se torna instrumento de punição ou de manutenção do poder. Dada sua importância,

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar *decisões* suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem (Luckesi, 2008, p. 81).

Conforme Dias Sobrinho (2008), o foco da avaliação é a formação de seres humanos, os quais devem ser preparados para uma sociedade “mais elevada, justa e digna” (p. 198). O mesmo autor também define os fins da educação como “a formação cidadã-profissional-ética-moral-política-técnica; a elevação e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade; o avanço da ciência e o fortalecimento dos valores democráticos” (Dias Sobrinho, 2008, p. 198). E com isso aumenta a responsabilidade que se tem com a prática avaliativa, afinal, é esta que identificará se o aluno se tornou esse ser emancipado, desenvolvido ou não. Mas também é ela que possibilita ensinar o que não se entende como efetivo na própria prática avaliativa.

Para Haydt (1997), a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. Por avaliação diagnóstica, ela compreende a investigação das razões dos fracassos na prática educativa por meio da identificação da presença ou ausência de pré-requisitos e também a existência de dificuldades específicas de aprendizagem. Esse tipo de avaliação acontece no início do ano ou semestre letivo, e no início de uma nova unidade de ensino. Em relação à avaliação formativa, a autora compreende que é uma prática avaliativa realizada enquanto se executa uma atividade, ou seja, durante o ano ou semestre letivo, e visa acompanhar se os objetivos estão sendo atingidos, além de orientar o aperfeiçoamento do processo. Por fim, a



avaliação somativa compreende a avaliação final, que permite uma certificação da atividade, expressando, de certa forma, sua validação.

Já Santos (2005) comenta as avaliações supracitadas e acrescenta a avaliação cumulativa e a autoavaliação, e, de acordo com o autor, a avaliação cumulativa consiste em uma concentração que vai ocorrendo ao longo do processo, com o acompanhamento do professor (semelhante à avaliação formativa), e a autoavaliação, como o nome já diz, é realizada pelo aluno, mesmo que estimulada pelo professor, e funciona como uma tomada de consciência para melhorar a aprendizagem. Para esse autor, a aprendizagem é complexa, muito mais do que uma atribuição de notas, relacionada a uma prova, vendo-a atrelada ao processo de aprendizagem.

Conforme Libâneo (1994), a avaliação é um processo reflexivo sobre a qualidade do trabalho do professor e dos alunos e, caracteriza-se como uma tarefa permanente e necessária do fazer didático desse professor. Esta deve caminhar de acordo com o processo de ensino e aprendizagem. Sendo que:

através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (Libâneo, 1994, p. 195).

A avaliação considerada inadequada é aquela classificatória, que serve apenas para aprovar ou reprovar, para classificar para cima ou para baixo de uma média determinada. Na visão mais atual, avaliação também serve para mediar a aprendizagem, e, de acordo com Hoffmann (1997) “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela



proximidade entre quem educa e quem é educado” (p. 191), em um processo contínuo de ação-reflexão-ação, ou seja, o professor e o aluno agem acerca da aprendizagem, refletem sobre seu resultado e se ele não for bom, outras ações são tomadas objetivando a aprendizagem.

Destaca-se, aqui, a avaliação emancipatória proposta por Saul (1994) quando afirma: “em oposição à avaliação da lógica do controle, de acordo com uma educação crítico libertadora” (Saul, 2015, p. 1309). Com base nos pressupostos que permeiam desde a avaliação “democrática, a crítica institucional, a criação coletiva, e a pesquisa participante constitui-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la” (Saul, 2015, p. 1309). Para essa autora, a avaliação emancipatória está “comprometida com o futuro” e com o que se pretende transformar dentro da realidade que existe, e defende o desenvolvimento de uma consciência crítica, com a qual se encontre a direção com base em valores que elege e com os quais se compromete.

A avaliação emancipatória se baseia na tríade da decisão democrática, da transformação e da crítica educativa, embora não desconsidere a avaliação quantitativa, mas tem um foco maior na educação qualitativa (Saul, 2015).

Para facilitar o entendimento dos conceitos acerca dos tipos de avaliação aqui discutidos, apresenta-se o Quadro 09.



Quadro 09 – Tipos de avaliação.

Tipo de Avaliação	Descrição
Formativa	Objetiva verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação às aulas, se estão sendo atingidos os objetivos e critérios avaliativos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no processo formativo.
Cumulativa	Permite observar tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia-a-dia, e dispor da avaliação quando necessário.
Diagnóstica	Auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem daquilo que o aluno aprendeu, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos.
Somativa	Atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre, quando os pontos vão sendo acumulados.
Autoavaliativa	Pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem. Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, na qual se verifica as atividades, o rendimento e a aprendizagem.
Mediadora	Processo contínuo de ação-reflexão-ação, ou seja, o professor e o aluno agem acerca da aprendizagem, refletem sobre seu resultado e se ele não for bom, outras ações são tomadas objetivando a aprendizagem.
Emancipatória	Comprometida com o futuro e com o que se pretende transformar dentro da realidade que existe, defende ainda o desenvolvimento de uma consciência crítica, na qual se encontre a direção com base em valores que elege e com os quais se compromete.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2005, p. 23) ; Hoffmann (1997, p. 191) e Saul (2015, p. 1. 309).

5.2 Avaliação na EaD

A avaliação na EaD encontra obrigatoriedade legal, como foi citado anteriormente quando se falou sobre legislação. A avaliação precisa ser presencial, não totalmente presencial, mas ocorrerá nos polos da EaD, isso com o



intuito de se comprovar quem realmente foi avaliado e pensando em aprovação.

Mas como nem todo o processo avaliativo necessita resultar em nota, várias são as possibilidades de avaliar por meio de tecnologias diversas, até mesmo a título de compreender o avanço de conhecimento sobre os assuntos que os alunos estão tendo. Assim, a avaliação também orienta o processo de ensino e facilita aos professores a continuarem ou modificarem suas práticas nesse sentido.

Para Vygotsky (1998), a interação ocorre por meio de instrumentos e signos inseridos no processo de mediação que é fundamental para o desenvolvimento do aprendiz. Na modalidade EaD existe a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e ferramentas que visam construir a interação entre os alunos e para organizar os processos de avaliação da aprendizagem por meio das tecnologias que representam os instrumentos externos a que Vygotsky (1998) se refere. Destaca-se que a avaliação é também um processo construtivo do aprendizado do aluno. Em fóruns de discussão, por exemplo, pode-se avaliar em grupos, ou por meio da interação social que o AVA pode possibilitar mesmo a distância em tempos e locais particulares a cada aluno.

Na avaliação, e mais ainda no todo do trabalho pedagógico, encontra-se uma série de caminhos diferenciados a percorrer, que integram o processo de avaliação da aprendizagem (Diligenti, 2003), com isso, avaliações utilizadas por instituições de ensino superior na modalidade EaD, podem ser observadas a fim de entender práticas que busquem aplicar uma avaliação dialógica, conforme define Hoffmann (1994)

a avaliação, enquanto relação dialógica, que vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como



ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão (p. 56).

Por ser em modalidade da EaD, a avaliação não deve perder sua característica emancipatória. Para Dias Sobrinho (2008),

a educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento de autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade (p. 195).

Essas características deverão ser mantidas, com ou sem o uso das tecnologias e ambientes virtuais, porque avaliar é avaliar.

A constante evolução das tecnologias afeta também a educação, pois as “tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação” (Kenski, 2008, p. 29).

No início das atividades da EaD percebia-se a simples transposição de metodologias da modalidade presencial para a modalidade a distância, sem uma adaptação tanto ao meio quanto ao público e suas expectativas. Assim, para Neder (1996, p. 73), “o processo de avaliação da aprendizagem da EaD, embora possa se sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais” e sugere um processo contínuo e processual.

A avaliação da aprendizagem na EaD é um processo de aprendizado que também requer um aluno autônomo, com capacidade de trabalhar uma complexidade maior de competências cognitivas, influenciando a construção do



pensamento por meio de caminhos que o próprio aluno desenvolve sob acompanhamento e direcionamento da equipe formada por professores e tutores, o que corrobora o pensamento de Neder (1996).

Por isso, na EaD existem várias concepções avaliati-vas. Para Mercado (2008), a avaliação

é formativa, vista como um caminho a ser trilhado na construção e reflexão do conhecimento, no respeito ao saber e ao cotidiano dos alunos e na retomada da aprendizagem, por oferecer vantagens como: feedback imediato, flexibilidade na data de realização das atividades, respeito ao ritmo individual do aluno, abordagem modular, oportunidade de fazer cursos não oferecidos no local em que reside e utilização da Internet na ampliação de conhecimentos (p. 01).

Mercado (2008) lista algumas possibilidades e ferramentas para a avaliação em cursos da EaD, destacando:

- ✧ Mapas cognitivos – que visam favorecer a observação de trajetórias percorridas ou a percorrer no processo de aprendizagem;
- ✧ Memorial – instrumento individual para o registro e reflexão do percurso do aluno;
- ✧ Blogs – cuja finalidade é o registro de observações do aluno em uma espécie de diário reflexivo ou de campo;
- ✧ Fóruns de Discussão – ferramenta de natureza assíncrona que permite a interação e reflexão através da participação com qualidade e aprofundamento;
- ✧ Chats – (bate-papo *on-line*) espaço de encontros virtuais em grupo para discutir tarefas, construção de texto e projetos, de forma síncrona.



Mercado (2008) cita outros exemplos de ferramentas em seu estudo, e detalha cada uma delas, no entanto aqui se destacam as principais, ou as mais conhecidas.

Destaca-se que ao se olhar para a avaliação na EaD, talvez o principal ponto de diferenciação da sala de aula presencial seja o uso dos aparatos tecnológicos, no entanto, dependendo do contexto os mesmos poderão ser utilizados também na educação presencial.

5.3 Avaliação da aprendizagem na Educação Superior

Ao se iniciar a falar sobre a avaliação específica da Educação Superior, pode-se dizer que avaliar apresenta suas peculiaridades e características, e nesta escrita reflete-se sobre essas particularidades em relação à avaliação da aprendizagem.

No que se refere à concepção de avaliação na educação superior destacam-se os autores Dias Sobrinho (2008), Freire (1996), Hoffmann (1994) Santos (2011), Saul (2000), Vasconcellos (2008) e outros autores que contribuem para a reflexão em relação a essa avaliação tão específica.

Por conseguinte, a noção da avaliação na educação superior se refere não apenas aos conceitos e aprendizados básicos, mas ao desenvolvimento humano, crítico e da autonomia, em uma avaliação diagnóstica, mediadora, emancipatória e da autonomia. Concepções semelhantes que influenciaram umas às outras e que, em concordância, desenvolvem um caráter democrático para a avaliação da aprendizagem na universidade do século XXI.

Saul (2018) compreende a avaliação com base na pedagogia da autonomia ao dizer que

outras denominações surgiram nas duas últimas décadas, na perspectiva da avaliação democrática:



avaliação mediadora (Hoffmann, 1993), avaliação participativa (Brandt, 1994), concepção dialética-libertadora (Vasconcellos, 1997), avaliação dialógica (Instituto Paulo Freire, 1999), avaliação formativa (Afonso, 2000). Tais abordagens mostram estreita relação com os valores defendidos por Freire, e em sua obra (p. 65-66).

Para todos os autores supracitados a avaliação passa por uma perspectiva democrática, sendo que, para Saul (2018), Freire (1996) e Dias Sobrinho ela também não deve esquecer o humano, o respeito, a ética e a autonomia.

Para Dias Sobrinho (2008), “como a educação é uma prática humana, a avaliação da educação é um processo impregnado de valores” (p. 194). E esses valores estão presentes nas concepções utilizadas no todo desta dissertação.

Ao se ponderar a avaliação como uma realidade do cotidiano das pessoas, especialmente na educação, é evidente que ela “é, e será sempre, um tema relevante e atual. A sua relevância e atualidade decorrem do fato de que a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as” (Saul, 2008, p. 18). Dificilmente, o educador exercerá sua tarefa sem avaliar – avaliar é fundamental nos processos educativos.

Por essa razão, avaliar na educação superior se refere a um processo que Dias Sobrinho nomeia de polissêmico, pois é mais que apenas entender o processo educativo em si, é, nesse processo, avaliar também a criticidade, a autonomia dos sujeitos, frente às demandas sociais, profissionais e pessoais. O autor diz ainda que a avaliação na educação superior “não pode perder o seu foco principal, para também não perder sua eficácia social e pedagógica. Em outras palavras, sua referência central são os papéis essenciais da educação superior” (Dias Sobrinho, 2008, p.



194-195). E esses papéis essenciais aos quais esse autor se refere relacionam-se com o seguinte pensamento:

a educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade (Dias Sobrinho, 2008, p. 195).

Para Vasconcellos (2008), “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante” (p. 68).

Compreender a Pedagogia da Autonomia, a sala de aula da autonomia, mesmo que na EaD, e refletir sobre a autonomia da avaliação é contribuir para a autonomia própria e possibilitá-la aos educandos. Nesse formato de pedagogia, a autonomia refere-se à formação de educandos críticos, independentes, os quais, durante o processo educativo se constituem seres autônomos.

A Pedagogia da Autonomia consiste em uma respeitosa educação, uma pedagogia ética, que valoriza a criticidade e a incompletude como fundamentais ao desenvolvimento de mulheres e homens autônomos. E, diz Freire (1996), “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (p. 105).

Segundo Saul (2018), em comentário no dicionário Paulo Freire,

os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” Nessa mesma obra propõe aos educadores que resistam aos métodos silenciadores com que a avaliação vem sendo, por vezes, realizada e que se engajem na luta em favor de uma avaliação enquanto pro-



cedimentos de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço da libertação (p. 65).

Afinal, de acordo com Dias Sobrinho (2008),

se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação. Em outras palavras, a avaliação deveria dirigir seu foco central à questão dos sentidos da formação dos cidadãos e do desenvolvimento da sociedade democrática e republicana. Essas ações de formação estão sempre mediatizadas pelos conhecimentos e impregnadas de valores (p. 196).

Na educação superior deseja-se que os alunos possam participar de seu processo avaliativo, identificando suas próprias lacunas, seus gaps de aprendizagem, percebendo o que não aprenderam e buscando compreender o que não ficou claro. Afinal, os alunos podem não ter a noção da pluralidade de objetivos vinculados a sua formação, mas, ao menos, entendem que sua formação se volta ao mercado de trabalho. E esse é um dos motivos pelo qual alunos buscam a educação superior, em função de garantir uma profissão, e essa também é uma finalidade funcional, social e digna. Muito embora a educação superior esteja apenas formando técnicos, e não contribua para a socialização destes, Dias Sobrinho diz que

a capacitação profissional é um dos aspectos importantes da formação da cidadania. Ela é uma das competências mais requisitadas da educação superior, ainda que não exclusiva desta. A formação, em sentido pleno, vai muito além da capacitação profissional. Mas, a capacitação profissional é um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social (2008, p. 196).

Nesse sentido, Vasconcellos (2008) acredita em uma educação que seja transformadora, e destaca que

o que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados,



constituam parte de uma diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la (p. 89).

Tal concepção encontra reciprocidade em Saul (2000), com a concepção da avaliação emancipatória que se “caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (p. 61).

Ao buscar se constituir socialmente, o ser humano percebe sua condição de ser inacabado, que não está completo, mas fazendo parte de um contexto histórico-cultural e em constante desenvolvimento (Freire, 1996). Isso possibilita uma reflexão sobre o processo avaliativo. E ao se questionar a incompletude humana nos processos de aprendizagem pergunta-se: como é possível avaliar?

A Pedagogia da Autonomia e o processo avaliativo estão em sintonia à medida que avaliar é um processo de emancipar. Saul, que conviveu com Freire, adverte que, “para ele (Freire) existe uma relação que poderíamos dizer ‘vital’ entre a prática docente e a avaliação” (Saul, 2008, p. 21).

Para Hoffmann, que trabalha com a formação docente, essa é uma prática necessária, a de preparar os professores para a avaliação, e que

o despreparo dos professores em relação à avaliação é notório quando se discute o tema, pois, apesar de se dar ênfase a avaliação qualitativa, do ensino e da aprendizagem, que valorize o aluno, sempre voltamos os debates para os instrumentos avaliativos e não ao ato de avaliar. Cada professor tem seu jeito de pensar a avaliação, por isso tantas definições para o mesmo assunto (Hoffmann, 2001, p. 13).



Freire também enfatiza, na pedagogia da autonomia, a importância da formação docente, e de os educadores serem pesquisadores, de pensarem sobre sua prática e se posicionarem politicamente sobre a sua prática.

Encontra-se, portanto, uma tensão sobre os aspectos que integram a formação de docentes, e “diversos fenômenos têm desafiado a representação, ainda usual, da docência alicerçada em saberes profissionais e acadêmicos, cabendo ao professor transmiti-los aos estudantes que tinham nela a principal fonte de informação” (Soares; Cunha, 2010, p. 579).

Em relação às diferentes concepções sobre avaliação tem-se, em Haydt, (1994, p. 56), que “a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas”. Já para Veiga (2006) “avaliar quer dizer não valorar, ou seja, não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa não e a palavra *valiar* significa atribuir um valor” (p. 135) Para alguns professores a avaliação, tradicionalmente, ainda encontra sentido em valorar, atribuir uma nota; para outros, o que importa é o desenvolvimento do aluno, seus avanços, sua aprendizagem.

Ainda para Carvalho (2013),

as tradicionais práticas autoritárias e excludentes do exame cedem, dessa maneira, lugar uma concepção democrática e inclusiva de avaliação da aprendizagem. Essa avaliação deve estar a serviço de um projeto de ação investigativo da qualidade da aprendizagem dos educandos, visando diagnosticar impasses e propor soluções para o contexto educacional (p. 109).

Quando o educador pratica a avaliação classificatória para escolher os aprovados e os melhores tem-se um professor opressor; seus alunos submetem-se às suas escolhas de aprendizagem e formatos avaliativos. Para Freire (2008), “um educador que restringe os educandos a



um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe”, e isso é oprimir.

Talvez o professor opressor não se perceba como tal, por isso é importante o diálogo com os educandos, para que o educador possa se perceber nesse papel, considerando-se que esse diálogo não é natural ao opressor.

Mencionando Freire (2008), é possível identificar a crítica aos processos avaliativos da aprendizagem que ocorrem no formato de controle. O autor defende a valorização dos educandos em suas diferenças, de modo que os processos avaliativos sejam formativos.

Avaliar, na visão freireana, é um processo de confirmação da aprendizagem a cada etapa, e nada tem de permissividade para a aprovação sem critérios, ou sem aprendizado, e sim com a construção conjunta de conhecimento, em que não é necessário punir, mas perceber onde cada um se encontra.

E Luckesi (2008, p. 172) define a avaliação da aprendizagem como “um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento”. Para o mesmo autor, “o julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo” (Luckesi, 2008, p. 172).

Para alguns autores avaliar está relacionado à mensuração da aprendizagem; para outros, o contrário, e em uma concepção mais atual, em especial da avaliação na educação superior, tem-se que,

mesmo que se dedique a aspectos particulares, a avaliação não pode perder seu foco, isto é, não pode deixar de visar os sentidos essenciais das estruturas, dos projetos, dos programas e das práticas educativas, entendendo sempre que tudo em



educação deve estar referido à formação de seres humanos, tendo em vista a edificação de uma vida em sociedade mais elevada, justa e digna (Dias Sobrinho, 2008, p. 198).

Para Dias Sobrinho (2008), a avaliação também está atrelada aos aspectos sociais, em especial à avaliação da aprendizagem na educação superior – universitária – e o autor entende que existe um motivo central nesse tipo de avaliação que aponta para “a formação cidadã-profissional-ética-moral-política-técnica; a elevação e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade; o avanço da ciência e o fortalecimento dos valores democráticos” (Dias Sobrinho, 2008, p. 198).

Em contrapartida, na pedagogia do oprimido, se

os oprimidos não tomam consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. [...], provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘conivência’ com o regime opressor (Freire, 1987, p. 48).

Nessa citação freireana é possível perceber a importância da educação superior e de seus processos avaliativos a fim de mudar as pessoas e a sociedade.

Na concepção de Santos (2011), a educação superior visa desenvolver a emancipação dos sujeitos envolvidos nessa prática; também busca valorizar as diferenças culturais, com base na ecologia de saberes, e que as diferenças culturais e os saberes culturais devem estar inseridos no contexto das universidades, produzindo conhecimento científico válido, contribuindo para a descolonização dos conhecimentos acadêmicos, e valorizando as culturas locais.



Baseado em Dias Sobrinho (2008) a avaliação da educação superior compreende

uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida esta principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política (p. 206).

Almeja-se uma educação como prática da liberdade, sem oprimidos e opressores, em uma pedagogia da autonomia, com avaliações emancipatórias. Uma educação que contribua para uma sociedade menos desigual e para a boniteza que Freire (1996) idealizou; educação que não muda o mundo, mas muda as pessoas, e estas poderão mudar o mundo se assim o quiserem e, em comunhão, o fizerem.

5.4 Avaliação e inovação na educação

Ao se pensar sobre o contexto da avaliação na educação superior a distância é natural a imaginação de um cenário inovador, principalmente ao que tange à esfera das tecnologias utilizadas nessa modalidade. Contudo, também se pode pensar em termos de metodologias que são adotadas e modificadas para atender a um modelo de educação que difere do tradicional, e que por si só caracteriza inovação. Segundo Leite (2012), “o desafio da universidade, no entanto, está em colocar ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica” (p. 30). E, segundo Morés (2014),

as inovações pedagógicas estão presentes no processo de ensino e aprendizagem em EaD, contempladas no processo metodológico de trabalho, nas metodologias que possibilitam, para além da transposição dos processos didáticos de ensino,



a construção da autoaprendizagem, da aprendizagem autônoma do sujeito ativo (p. 274).

Os estudos de Morés (2014), juntamente com Santos (2011), Dias Sobrinho (2008) e Leite (2012) concebem a inovação no contexto universitário como um empenho na formação do aluno, para uma consciência cidadã, uma consciência crítica, que, para Freire (1996), é o conceito da autonomia. “Entendo que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno” (Leite, 2012, p. 30) Assim, a inovação corrobora com mudança na educação superior, contemplando a educação vinculada a um compromisso humano e social.

No conceito de Universidade do Século XXI, para Santos (2011) e Leite (2012) é necessária uma ruptura com o que existe hoje, com a formação para o mercado de trabalho e disso precisa emergir uma nova universidade, com novos conceitos, daí sim com novas tecnologias, metodologias, uma nova pedagogia que possa dar conta da nova demanda presente em uma universidade deste século.

Ao conceituar o termo inovação, em especial o de inovação no conceito de ruptura, encontra-se, com base no livro glossário eletrônico (Cunha, 2006, p. 258), as definições:

Inovação Pedagógica como Ruptura: interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete ao longo do tempo. Legitima-se, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar essa nova prática com as já existentes por meio de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (Lucarelli, 2003). Notas: o conceito de ruptura nas inovações inclui fortemente uma perspectiva epistemológica. Nesse sentido a inovação se diferencia de rearranjos de métodos ou abordagens. pressu-



põem assumir um conceito de conhecimento que rupture com a perspectiva dominante (Cunha, M. I.).

Outro possível entendimento acerca de inovação na educação que se enfatiza é que “a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere” (Messina, 2001, p. 226).

Ao pensar sobre a inovação na educação, Kenski (2008, p. 45) destaca:

não só o computador e a internet como outros recursos que foram introduzidos na prática do docente em sala de aula, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, o entendimento do docente e o conhecimento veiculado.

Logo, essa prática inclusiva de tecnologias deve contribuir para a inovação na forma de ensinar e aprender, sendo uma contribuição para a educação, apesar da dificuldade de transição que professores e alunos enfrentam durante a transição, até que se adaptem.

Inovar passa pela docência e pelo papel do professor, afinal, a inovação vem de suas práticas. Leite (2012) diz que, “no afã de recuperar caminhos e encontrar outros horizontes, os docentes veem-se a braços com ameaças a sua liberdade acadêmica na sala de aula e no espaço de suas pesquisas” (p. 30).

A imposição de tecnologias também fortalece o professor em relação a dar conta de mais essa demanda, para além de descobrir como se faz um aluno ativo, crítico, autônomo, sem perder de vista a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na modalidade da EaD. Leite (2012) enfatiza a inovação universitária como um “rompimento de paradigmas” (p. 31), e Morés (2014) também enfatiza que “dessa forma, uma universidade inovadora se



caracteriza pelo rompimento das certezas, dos dogmas e das regularidades que marcaram seu passado” (p. 370).

O contexto da universidade, hoje, e da EaD apresentam a necessidade de mudança e com ela a possibilidade de inovação, mesmo que possa representar um desafio para professores, alunos e outros atores desse cenário.

De certa maneira, as tecnologias, as mudanças sociais e culturais contribuíram para a modificação da educação a que se estava acostumado. Com isso, professores/pesquisadores e pensadores da educação superior propuseram quais seriam essas mudanças, e com elas vem a proposta da Universidade do Século XXI, a valorização das Epistemologias do Sul e a Ecologia de Saberes propostas por Santos (2011; 2009; 2006).

Morés (2014) acredita que “a inovação não significa apenas a produção de um produto novo, mas também, de um processo de mudança e de ressignificação em determinado contexto” (p. 369). E este contexto também pode ser a sala de aula ou uma universidade.

As novidades na educação superior podem estar na sala de aula, ou no AVA, na adoção de um novo recurso, na construção de um objeto de aprendizagem, em uma criativa prática avaliativa ou em uma metodologia. No entanto, por estarem dentro de um lugar (sala de aula ou AVA) pode ser que as pessoas não percebam o novo, e essa inovação, para a maioria das pessoas, é só mais uma novidade. No entanto, conforme Morés (2018), “o novo é um reflexo, uma representação do processo de mudança; o resultado é um dos momentos desse processo” (p. 183).

A própria EaD está inserida em um cenário de mudança, em especial na Educação Superior. Hoje, já se fala no ensino híbrido, e as universidades têm permitido que os cursos presenciais também possuam algumas disciplinas



que são oferecidas na modalidade a distância. Isso dentro de um percentual máximo de 20% de sua carga horária, conforme determina a legislação pertinente. No entanto, já mudou a forma tradicional, e há quem diga que a educação será completamente a distância, ou até mesmo seja nomeada de educação digital, como menciona Dias (2013), enfatizando que a educação não deve ser nem próxima nem a distância, mas sim digital.

Esse autor, no sentido supracitado, compreende a mudança como uma questão de sustentabilidade das universidades e acrescenta que

a inovação em educação é um processo que está para além da incorporação da tecnologia nas práticas existentes, apesar das evidências que mostram ser esta uma tendência dominante, cuja maior manifestação se deverá observar não só nas mudanças estabelecidas no pensamento pedagógico e nas práticas da rede de atores, alunos e professores, mas também nos modelos do pensamento organizacional das instituições, considerando a importância deste para o enquadramento e sustentabilidade das práticas de mudança e inovação (Dias, 2013, p. 7).

Acerca do pensamento sobre inovação na educação, considerando sujeitos emancipados, autônomos e em condições para a construção de uma sociedade preparada para suas responsabilidades, Dias (2013) declara que o “pensamento e a reflexão para a inovação pedagógica compreendem não só o desenvolvimento das competências para intervir na concepção dos cenários de educação do presente, mas também nos do futuro” (p. 12). Enfatiza que professores também precisam mediar o conhecimento para o futuro, não apenas como se fez no passado, ou como se está a fazer, mas preparar para o futuro, tão diferente, incerto e repleto de mudanças. Ser inovador,



nesse sentido, também é pensar em termos de futuro, e acrescenta que

a antecipação dos contextos e situações de aprendizagem constitui matéria fundamental para o desenvolvimento do pensamento na concepção da educação para enfrentar os desafios emergentes, nomeadamente para a inovação pedagógica nos processos e práticas de aprendizagem e na criação das redes de conhecimento da sociedade digital (Dias, 2013, p. 12).

A inovação na educação superior a distância passa pela transformação da educação tradicional para uma educação emancipatória, que forme pessoas preparadas para o futuro, agindo criticamente e de forma autônoma no presente para a construção do futuro em que viverá. Essa mudança passa por professores, alunos, tutores e por todos os envolvidos no contexto educativo. Nesse cenário há tecnologias, EaD ou educação aberta e em rede, mas o mais importante é que contribua para a formação de sujeitos críticos e responsáveis, inseridos em um contexto de Ecologia de Saberes e que valorize as Epistemologias do Sul em uma verdadeira Universidade do Século XXI.

Por isso, destaca-se o aspecto humanitário contemplado na inovação na educação superior, que para ser efetivo entende que “a inovação científica deve contemplar uma epistemologia fundada no social, no humano e na educação, para além da ciência clássica, positivista e dominante” (Morés, 2018, p. 190).

Tem-se ainda que, de acordo com Messina (2001),

as inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou,



ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural (p. 227).

Em inovação existe uma espécie de rompimento que ocorre por meio de melhorias realizadas em relação ao que já existe, e, no caso da Educação Superior, elas envolvem a quebra de paradigmas culturais, metodológicos e funcionais. Nos estudos de Leite (2004) há uma explicação de como esse tipo de inovação aconteceria no cenário da educação superior:

Para muitos acadêmicos, a universidade inovadora e antecipatória, deveria resguardar o equilíbrio entre valores éticos e culturais, preservar sua função de lúcida consciência crítica da sociedade de seu tempo juntamente com a criação, preservação e difusão do conhecimento. Para o grupo de pesquisa com o qual trabalho, uma universidade inovadora se caracterizaria pelo rompimento com certezas, dogmas e regularidades que marcaram seu passado. Uma Inovação Educativa ou Pedagógica, por exemplo, se identificaria quando e se construída no espaço universitário como um processo descontínuo de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino-aprendizagem e na avaliação, ou como uma transição para um modo de ver e fazer ciência e produzir conhecimento onde aconteceria uma reconfiguração de saberes e poderes. A inovação nesse sentido se constituiria como um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora (p. 8-9).

Já em termos de práticas criativas de aprendizagem, o uso de novas tecnologias, práticas avaliativas diferenciadas e abarcadas pelo uso de tecnologias, uso de diversificados recursos tecnológicos na EaD, dentro ou fora do AVA, podem representar inovação e ocorrer no cotidiano da educação superior e, às vezes, não serem percebidas como uma inovação de fato.

Em termos de inovação pode-se incluir o exemplo das falas comuns na educação superior sobre o fim das



universidades, afinal, estas podem vir a ser apenas certificadoras de conhecimento, ou sua função será restrita exclusivamente ao modelo EaD, ou ainda se cogita que estas deixarão de existir. Esse tipo de questionamento e ideias tem surgido em meio a debates, e Cunha (2016) acrescenta: “então, é possível pensar na extinção das instituições educativas? Essa provocação tem sido um dos motivos do destaque dado à inovação, atualmente, nos discursos educacionais” (p. 91-92).

Com base ainda em Cunha, cita-se um exemplo de inovação incremental: “muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema” (Cunha, 2016, p. 92). Mas é a partir dessas constatações e pensamentos que se parte para os estudos acerca da inovação na educação superior.

Cunha (2016) também destaca outras formas de pensar em termos de inovação e cita algumas das reais mudanças que ocorreram, entre as quais está todo o pensamento voltado a como avaliar, nos dias de hoje. Também cita que, em termos de aprendizagem, “o professor, acostumado a pedir respostas de seus alunos, tem de aprender a estimular e a valorizar a pergunta. Tem de ensinar a perguntar. Precisa incorporar a dúvida como um valor, o que altera substancialmente o papel que desempenhou na história da profissão” (Cunha, 2016, p. 92). E esse é um formato de avaliação bem recorrente na educação superior.

Todas essas possibilidades em termos de inovação na educação levam a diversas reflexões e discussões. Para nortear a concepção de inovação nessa dissertação busca-se fundamentação nas concepções de inovação de autores como Santos (2011), Cunha (2016), Lucarelli (2009), Leite (2004) e Morés (2018), estes os quais compreendem



a inovação na educação superior como uma ruptura de paradigmas; e uma mudança também de pensamento em relação à aprendizagem e à avaliação da aprendizagem, direcionando a prática educativa na educação superior para uma tendência democrática, emancipatória e libertadora.

Em relação ao que esses pesquisadores comentam, a inovação vem sendo pesquisada em termos das necessidades e dificuldades que educadores encontram em suas práticas pedagógicas e também na análise da experiência dessas práticas no cotidiano docente.

E a ruptura paradigmática tão esperada volta-se para as questões políticas e para o abandono de uma pedagogia tradicional, isso em função da adoção de uma pedagogia, que traga resultado para uma aprendizagem efetiva, significativa.

Para Cunha (2016, p. 98), em relação ao sentido de romper com o pensamento dominante, “a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. Ela nasce da leitura da realidade, portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir”.

Dessa mesma forma, Santos (2006; 2009; 2011) entende que a utilização de uma ecologia de saberes, que valorize os conhecimentos culturais e a diversidade, pode contribuir para o pensamento das epistemologias do Sul, no sentido de produzir um conhecimento novo. Santos também se refere à inovação na educação superior, e esse autor compartilha das diferentes ideias trazidas até agora sobre inovação na educação neste capítulo.

Cunha (2016) acrescenta ainda que,

exigências que transgridem o espaço acadêmico são, normalmente, também transgressoras do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico, pois o mundo é complexo, contraditório, denso,



multidisciplinar, exigindo soluções de muitas naturezas, ao mesmo tempo. Nele se pode e se deve desenvolver projetos, onde há que se jogar com os imprevistos e singularidades dos momentos. Talvez sejam esses os grandes impulsionadores das inovações (p. 99).

Assim, deseja-se que seja possível construir o novo, que as pesquisas sobre inovação tragam reflexões e indicações acerca de como inovar na educação superior, deixando de lado o antigo paradigma.



6. Intercurso metodológico

Visando a compreensão da metodologia desta dissertação sistematiza-se estudos teóricos e procedimentos metodológicos. E apresenta-se em um subitem o método utilizado neste estudo, a seguir anuncia-se o contexto investigado e revela-se a aproximação metodológica com os atores da pesquisa.

6.1 A escolha do método

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente estudo baseia-se em uma pesquisa descritiva, quali-quantitativa, em um estudo de caso único, contendo levantamento bibliográfico, delineamento de análise de conteúdo e análise estatística descritiva.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos de interação por meio de contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Não procura medir os eventos estudados, mas busca compreender os fenômenos segundo a realidade das pessoas que participam da pesquisa (Godoy, 1995). Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se afina com a descritiva, e Yin (2005) compreende a pesquisa descritiva como um meio de descrever as descobertas desse tipo de estudo que poderá contribuir para novas pesquisas.

Mas, de acordo com Gatti (2002), a quantidade e a qualidade não estão totalmente separadas em termos de pesquisa. Para a autora, de um lado está a quantidade, representando o significado que é atribuído à grandeza com que determinado fenômeno é apresentado, e do outro, o



fenômeno precisa ser interpretado qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. “Não há um modelo de pesquisa científica, como não há o método científico para o desenvolvimento da pesquisa” (Gatti, 2002, p. 11). Sempre importa a escolha do método ou procedimentos metodológicos, de acordo com o delinear de cada pesquisa.

Existem outras metodologias de pesquisa relacionadas ao campo social, mas para Yin (2016) quase todo tipo de acontecimento que esteja relacionado à vida real poderá ser qualitativo. Até porque, enuncia o autor, na investigação em um estudo qualitativo existirá coleta, análise e apresentação de resultados baseados em várias fontes constituídas por evidências que podem ser descritas.

No que se refere às investigações qualitativas existem cinco critérios, de acordo com os destaques de Bogdan e Biklen (1994), conforme exposto no Quadro 10.

Quadro 10 – Características de pesquisa qualitativa.

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o seu instrumento principal (p. 47).
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números (p. 48).
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p. 49).
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (p. 50).
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 50).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50).

Os critérios definidos no Quadro 10 dizem respeito não apenas às características de uma pesquisa qualitativa, mas também ao papel do investigador na abordagem qualitativa, em relação à postura, à análise dos dados, ao



respeito pelo processo e significado que apresentará em seu estudo. Para Bogdan e Biklen (1994),

os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de entrevista reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (p. 51).

A investigação qualitativa está a serviço de determinada realidade a ser descrita, compreendida pelo investigador. “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário” (Demo, 2005, p. 114).

No cenário da pesquisa qualitativa, “os estudos de caso procuram representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (Lüdke; André, 1986, p. 20). Para poder descrever esses estudos de forma ética destaca-se que, de acordo com Yin (2005), “a maioria dos melhores estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes” (p. 106).

Entende-se que em termos de pesquisa, a qualitativa costuma ser associada ao positivismo e tende, por isso, a ser rejeitada. Mas André (2002, p. 24) destaca que “o uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma pesquisa positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”. E acrescenta que “reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta” (André, 2002, p. 24). Portanto, uma pesquisa quali-quantitativa possibilita a compreensão dos dados de forma mais abrangente e isso auxilia a análise estatístico



descritiva, e não se perde de vista o qualitativo ao optar pelo quantitativo.

Compreende-se que o estudo de caso contribui com a presente pesquisa, por se tratar de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 21).

Um estudo de caso, para atingir o resultado almejado, precisa ser pensado e planejado. “Estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e a análise de dados” (Yin, 2005, p. 21).

E para que sejam atendidos os objetivos da pesquisa, “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (Lüdke; André, 1986, p. 17). Para Yin (2005), pensar em um projeto de pesquisa contempla quatro etapas: “quais questões estudar; quais dados são relevantes; quais dados coletar e como analisar os resultados” (p. 28), e todos devem ser bem analisados antes de se definir procedimentos metodológicos.

Bodgagn e Biklen (1994) comparam o planejamento do estudo de caso a um funil, onde, no início, em um estudo qualitativo, nada está definido nem as perguntas, formando a extremidade mais larga do mesmo. E à medida que se define como realizar a coleta de dados quando se conhece melhor o assunto em estudo, e assim por diante, vai se chegando à parte mais estreita do funil até que os objetivos do estudo de caso sejam atendidos.

Embora exista a possibilidade de se realizar um estudo de caso único ou múltiplo, para esta investigação foi es-



colhido o estudo de caso único que, segundo Yin (2005), representa “uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria. Tal estudo pode até mesmo nos ajudar a direcionar investigações futuras em uma área inteira” (p. 48).

Um estudo de caso pode ser descritivo, até mesmo porque “algumas vezes, o propósito inicial do estudo de caso pode ser uma descrição propriamente dita” (Yin, 2005, p. 109). Nesse tipo de estudo, o pesquisador tem mais liberdade para relatar como o caso realmente é ou ocorre.

Nesta pesquisa se busca investigar as práticas presentes nos processos de ensino e aprendizagem na modalidade EaD, tendo como atores do cenário de pesquisa professores e alunos que são os principais envolvidos com a questão da avaliação, assim como documentos do curso como o PPC e nas normas de “avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD” (Sistema de ensino, 2018) de avaliação na EaD, documentos relacionados ao CST em Processos Gerenciais e às práticas avaliativas no Centro Universitário onde a pesquisa será desenvolvida, assim como a pauta de observação que emerge da análise de conteúdo.

E, em termos da análise estatística descritiva, tem-se que “o propósito da estatística descritiva é resumir os dados, facilitar a assimilação da informação” (Agresti; Finlay, 2012, p. 49), ou seja, dos resultados da pesquisa, ter uma síntese numérica, não uma pesquisa qualitativa, mas a utilização desse tipo de análise permite um entendimento melhor na análise dos dados.

Ainda para Agresti e Finlay (2012), “o principal objetivo da estatística descritiva é reduzir os dados a formas mais



simples e de fácil entendimento sem distorcer ou perder muita informação” (p. 20).

A seguir se demonstra os recursos metodológicos que foram pensados a partir da metodologia delineada para o estudo de caso, posto que “o método consiste no processo que implica a existência de regras, instrumentos e técnicas, procedimentos para a obtenção de dados, de informações, e relação aos fatos, eventos, fenômenos” (Paviani, 2009, p. 125). A fim de melhor explicar a metodologia apresenta-se o Quadro 11.

Quadro 11 – Metodologia e procedimentos metodológicos.

Método	Procedimentos Metodológicos
<ul style="list-style-type: none">▪ Estudo de Caso▪ Descritivo▪ Abordagem Quali-Quantitativa	<ul style="list-style-type: none">▪ Levantamento Teórico▪ Análise Documental (PPC, Normas de 'avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD' (Sistema de ensino, 2018)▪ Pré-teste do instrumento▪ Questionários com Professores e Alunos (maiores de 18 anos)▪ Análise de Conteúdo (Pauta de Observação)▪ Análise Estatística Descritiva

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em termos de procedimentos metodológicos foi realizado, antes de tudo, levantamento bibliográfico, escolha do método e, após a coleta de dados emprega-se a análise documental e análise estatística descritiva, além de aplicar questionários aos alunos maiores de 18 anos de idade e aos professores, visando atender aos objetivos geral e específicos deste estudo, para responder ao problema de pesquisa. Destaca-se, no entanto, que antes da aplicação do questionário final fez-se um pré-teste, visando validá-lo como instrumento, e somente então aplicá-lo, pois,



conforme Paviani (2009), “é preciso elaborar e testar o instrumento e apresentá-lo em anexo.” (p. 126)

Em relação ao levantamento bibliográfico, este serve para nortear a investigação e trazer entendimento teórico sobre o que se está a investigar, sobre como investigar. Segundo Pavini (2009), “o quadro teórico consiste na articulação racional de conceitos e proposições, de diversos autores ou teorias, que orientam a investigação, justificando a escolha do método e de outros procedimentos” (p. 125).

Já os documentos servem para trazer detalhes que, às vezes, podem contribuir em relação ao que se obteve de resultado com as pessoas investigadas em geral; ou ainda possibilitar outros entendimentos e, caso apresente uma noção contraditória, Yin (2005) acredita que o pesquisador terá então motivações para investigar mais profundamente tal demanda.

De acordo com Yin (2005), pode-se fazer inferências com base no que foi percebido na análise documental, cujos indícios “valem a pena serem investigados mais a fundo, em vez de serem tratados como descobertas definitivas” (Yin, 2005, p. 88). Não somente nesse sentido, mas também quando, em contraposição, pois “buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta” (Yin, 2005, p. 88), agregando conhecimento e possibilitando a confirmação do que é real.

No tocante ao uso de questionário em pesquisas sociais, encontra-se respaldo em Gil (2007) que o considera um roteiro organizado, uma técnica de pesquisa “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interes-



ses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p. 128). E destaca alguns aspectos importantes a serem observados no momento de elaboração do questionário: elaborar perguntas claras, observação de quem são as pessoas que irão responder e seu nível de conhecimento, cuidar para que as perguntas não deixem margem a mais de uma interpretação ou para que não induza a uma resposta qualquer, e para que cada pergunta esteja se referindo a uma única ideia, para evitar que a resposta gere confusão e dúvidas.

Nesse caso, como a investigação acontece em um curso da EaD, por ter professores e alunos de outras localidades, optou-se pelo uso de questionários para conhecer o posicionamento dos professores e alunos deste estudo.

Para a análise dos resultados desses questionários realizou-se uma análise estatística descritiva e análise de conteúdo inspirada em Bardin (2004) para ir além dos significados, da leitura simples do real. Mas “só o conteúdo manifesto, explícito, é tomado em consideração, servindo apenas para trabalhar as comunicações que obedeçam aos princípios do modelo representacional” (Bardin, 2004, p. 156)

Sendo a análise de conteúdo a forma mais indicada para a pesquisa qualitativa nesses moldes, tem-se que a análise de conteúdo se organiza em três momentos baseados em (Bardin, 2004) :

- 1.º **Pré-Análise** – (Análise prévia) organizam-se os dados coletados e escolhem-se os documentos a serem analisados, ou questões norteadoras, e também os indicadores que fundamentem a interpretação, o que constitui o corpus da pesquisa.
- 2.º **Exploração do Material** – É a realização das decisões tomadas na análise prévia. É o momento em que os dados brutos são transformados de forma organizada



em unidades, que permitem a descrição das características pertinentes ao conteúdo, por meio de categorias que surgem dos dados.

3.º Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação –

A inferência se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação, mas aqui a mensagem é o mais importante. Na análise da mensagem é possível estudar o continente ou o conteúdo, os significantes ou os significados, o código ou a significação, ou seja, entender e interpretar o que está sendo dito.

Para facilitar a análise de conteúdo foi definida uma pauta de observação a qual norteia a construção do roteiro de perguntas que constam nos questionários disponíveis nos Apêndices E e F deste estudo, apresentada no Quadro 12. Optou-se por uma pauta de observação e não por categorias de análise.

Quadro 12 – Pauta de observação formulada.

Pauta de Observação
Práticas Avaliativas Presentes na EaD
Inovação nas Práticas Avaliativas

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A pauta de observação, previamente estruturada, não pretende limitar possíveis categorias que venham a emergir com as respostas obtidas nos questionários, mas colabora com a análise dos dados que serão construídos durante a investigação.

Destaca-se que para a efetiva pesquisa foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores e professoras, alunas e alunos (com mais de 18 anos) visando obter a permissão de todos para participarem da pesquisa.



6.2 O contexto investigado

Com intuito de facilitar a compreensão acerca do local onde está inserido o Centro Universitário em questão e sobre o curso investigado, foi realizado um levantamento sobre o cenário da cidade de Caxias do Sul e sobre o CST em Processos Gerenciais.

6.2.1 O cenário da educação superior em Caxias do Sul

A cidade de Caxias do Sul está localizada no Sul do Brasil, na região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte da Serra Gaúcha, junto das cidades de Farroupilha, Bento Gonçalves, Garibaldi, Gramado e Canela.

O município de Caxias do Sul caracteriza-se pelo empreendedorismo e por suas indústrias, também por ser onde acontece a Festa Nacional da Uva.

Vários ciclos econômicos marcaram a evolução de Caxias do Sul ao longo destes séculos: do cultivo da uva e do vinho ao segundo polo metalmeccânico do Brasil. Junto com os imigrantes, outras etnias partilharam desse caminho. Aconteceram a miscigenação e a aculturação. Ao lado do lastro cultural itálico, convive a tradição gaúcha (Prefeitura de Caxias do Sul – Histórico da Cidade, 2017).

Constituída por cerca de 435 mil habitantes, de acordo com o IBGE (Censo (2010), mas com estimativa populacional também via IBGE (Cidades, 2016), de 479. 236 mil habitantes. A cidade conta com imigrantes de diversos países, entre eles Senegal, Haiti e Gana que migraram para a cidade em busca de oportunidade profissional. E em sua história conta com a construção do desenvolvimento econômico impulsionado especialmente pela imigração, principalmente pela imigração italiana que ocorreu por volta de 1875. De acordo com dados do IBGE, cidades, sobre o histórico do município,



Caxias do Sul, resultou do agrupamento de imigrantes oriundos da Itália. [...] O grupo étnico que compunha a primeira leva de colonizadores era o mais variado possível, constituído de tirolezes, venetos, lombardos e trentinos, vindos das cidades italianas de Cremona, Beluno e Milão. [...] Um recenseamento efetuado em dezembro de 1876 acusou a existência de 2. 000 colonos concentrados na região (IBGE – cidades 2016 – histórico do município).

Conforme dados do Projeto Pedagógico do CST em Processos Gerenciais, em relação ao contexto de Caxias do Sul,

a taxa de analfabetismo é de 3,65% (no Rio Grande do Sul é de 6, 65% e no Brasil é de 9,7%), expectativa de vida ao nascer de 74 anos (a média do Rio Grande do Sul é de 72 anos) e PIB per capita é de R\$28. 868, 00 (a média do Rio Grande do Sul é de R\$15. 813, 00) (MUNHOZ, 2015, p. 9).

Munhoz (2015) apresenta a realidade do município ao se referir a um local de desenvolvimento da economia, como o que proporciona a expansão da cidade, e menciona “o culto ao trabalho e a vocação empreendedora” (p. 11) como geradores de uma indústria diversificada, destacando um “comércio competitivo” e a “prestação de serviços” “cada vez mais qualificada”. Em relação ao crescimento acelerado e a multiplicação da população na cidade e da economia considera esta “uma das mais dinâmicas do Brasil”, destacando a participação dessa economia no mercado internacional. “Caxias do Sul é o polo centralizador da região mais diversificada do Brasil” (Prefeitura de Caxias do Sul – Histórico da Cidade, 2017).

A Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul (CIC) apresenta os setores de atividade econômica em percentuais conforme segue: agropecuária 1, 03%, indústria 42, 83% e serviços 53, 14% com base em dados da



Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul – FEE (FEE, 2013).

Em consulta ao sistema E-mec do Ministério da Educação, gerou-se um relatório que apresentou 40 Instituições de Ensino Superior em Caxias do Sul, e percebeu-se que muitas se repetiam por estarem em endereços diferentes, mas com sede em Caxias do Sul, ou por possuírem outros campus na mesma cidade, por isso elaborou-se um quadro para apresentar estas instituições. No Quadro 13 constam as 22 IES situadas na cidade.

Quadro 13 – Instituições de Ensino Superior na cidade.

Instituições de Ensino Superior em Caxias do Sul
Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)
Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)
Centro Universitário Internacional (UNINTER)
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSSELVI)
Centro Universitário UNIFTEC
Faculdade América Latina
Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul (FACS)
Faculdade de Tecnologia da Serra Gaúcha – Caxias do Sul (FTSG)
Faculdade dos Imigrantes (FAI)
Faculdade La Salle – Caxias do Sul (FACSALLE)
Faculdade Murialdo (FAMUR)
Faculdade Nossa Senhora de Fátima (FACULDADE FÁTIMA)
Faculdade Serrana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) Polo CXS
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) Polo CXS
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade CXS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Polo CXS
Universidade Paulista (UNIP)



Universidade Pitágoras UNOPAR
Universidade Salvador (UNIFACS)

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatório do Ministério da Educação – Sistema E-mec (2017).

Entre essas IES encontra-se apenas um Instituto Federal de Educação, conforme pode ser constatado no Quadro 14.

Quadro 14 – Categoria – Instituto Federal.

Instituto Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
--------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatório do Ministério da Educação – Sistema E-mec (2017).

Já em relação ao número de Universidades há oito, mas originada em Caxias somente uma – a Universidade de Caxias do Sul. As demais possuem polos aqui, entre as quais estão uma Universidade Federal e outra Estadual, e o restante são privadas, conforme consta no Quadro 15.

Quadro 15 – Categoria – Universidade.

Universidades	Universidade de Caxias do Sul (UCS)
	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) Polo CXS
	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos (UNISINOS) Polo CXS
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade CXS
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Polo CXS
	Universidade Paulista (UNIP)
	Universidade Pitágoras UNOPAR
	Universidade Salvador (UNIFACS)

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatório do Ministério da Educação – Sistema E-mec (2017).

E o mesmo ocorre com os Centros Universitários, que são cinco, no entanto, apenas dois são de origem caxien-



se: o Centro Universitário da Serra Gaúcha e o Centro Universitário Uniftec, conforme Quadro 16.

Quadro 16 – Categoria – Centro Universitário.

Centros Universitários	Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)
	Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)
	Centro Universitário Internacional (UNINTER)
	Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
	Centro Universitário UNIFTEC

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatório do Ministério da Educação – Sistema E-mec (2017).

E ainda há, na cidade, oito Faculdades, e pelo menos quatro delas são de origem caxiense, conforme consta no Quadro 17.

Quadro 17 – Categoria – Faculdade.

Faculdades	Faculdade América Latina
	Faculdade Anhanguera de Caxias do Sul (FACS)
	Faculdade de Tecnologia da Serra Gaúcha – CXS (FTSG)
	Faculdade dos Imigrantes (FAI)
	Faculdade La Salle – CXS (FACSALLE)
	Faculdade Murialdo (FAMUR)
	Faculdade Nossa Senhora de Fátima (FACULDADE FÁTIMA)
	Faculdade Serrana

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatório do Ministério da Educação – Sistema E-mec (2017).

Definidas as instituições de ensino localizadas na cidade de Caxias do Sul e quantas são, foram identificadas as que apresentam cursos na modalidade EaD, tanto as instituições caxienses quanto as existentes nos polos estabelecidos na cidade. Também foram identificadas as que oferecem CST em Processos Gerenciais, objeto deste estudo. No Quadro 18 consta a relação das IES que mantêm a modalidade educação a distância em atividade.



Quadro 18 – Categoria – IES com CST em Processos Gerenciais na EaD na cidade de Caxias do Sul.

IES com EaD em Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais	Universidade de Caxias do Sul (UCS)
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
	Universidade Pitágoras (UNOPAR)
	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
	Universidade Anhanguera (UNIDERP)
	Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)
	Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)
	Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
	Centro Universitário Internacional (UNINTER)
	Centro Universitário UNIFTEC

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatório do Ministério da Educação – Sistema E-mec (2017).

A cidade de Caxias do Sul, além de possuir desenvolvimento econômico, também conta com essas 22 instituições de ensino superior, demonstrando condições adequadas de educação superior para os caxienses e moradores da serra gaúcha. As IES que não são oriundas da cidade estão cada dia mais inseridas na vida dos caxienses, marcando presença, mesmo que por meio de polos da EaD.

6.2.3 Dados da EaD no centro universitário em estudo

No Centro Universitário onde o estudo se realizou, tem-se o entendimento de que “os polos de apoio presencial são um local físico onde são desenvolvidas as atividades acadêmicas do curso, em que também ocorrem as atividades presenciais obrigatórias, nesse caso, as avaliações presenciais” (Munhoz, 2015, p. 113-114). Segundo o Projeto Político Pedagógico o polo é um local onde o aluno pode ter acesso à internet, caso não possua esse acesso em outro local, e esse também é um local para obter auxílio e informação mediante o “tutor presencial, a secretaria acadêmica, o coordenador de polo e o suporte



de TI” (Munhoz, 2015, p. 114). A seguir apresenta-se o Quadro 19 contendo os polos da EaD do referido Centro Universitário.

Quadro 19 – Polos Presenciais da EaD do Centro Universitário em estudo.

Polos da EaD	
Localização	Recursos Básicos
POLO A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca com 8. 660 exemplares relacionados com a área. ▪ Salas de tutoria – uma (01) ▪ Laboratórios 09 com capacidade de 20 alunos. ▪ Salas de aula – mais de 32 salas ▪ Salas de reunião e orientação – 03 salas. ▪ Salas de estudo – 03 salas ▪ Dependências administrativas.
POLO B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca com 28. 235 exemplares relacionados com a área. ▪ Salas de tutoria – uma (01) ▪ Laboratórios 28 com capacidade de 20 alunos. ▪ Salas de aula – mais de 60 salas ▪ Salas de reunião e orientação – diversas. ▪ Salas de estudo – 12 salas ▪ Dependências administrativas.
POLO C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca com 6. 217 exemplares relacionados com a área. ▪ Salas de tutoria – uma (01) ▪ Laboratórios 05 com capacidade de 20 alunos. ▪ Salas de aula – 08 salas ▪ Salas de reunião e orientação – 06 salas. ▪ Salas de estudo – 03 salas ▪ Dependências administrativas.
POLO D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca com 11. 827 exemplares relacionados com a área. ▪ Salas de tutoria – uma (01) ▪ Laboratórios 11 com capacidade de 20 alunos. ▪ Salas de aula – mais de 23 salas ▪ Salas de reunião e orientação – 06 salas ▪ Salas de estudo – junto da biblioteca. ▪ Dependências administrativas.
Existem outros recursos em todas as unidades, como auditórios, anfiteatros, biblioteca e outros.	

Fonte: Projeto pedagógico de curso (Munhoz, 2015, p. 114-117).



Em relação à estrutura do curso a distância, no Quadro 20 apresentam-se os cursos oferecidos pelo Centro Universitário.

Quadro 20 – Cursos EaD do Centro Universitário em estudo.

Tipos de EaD	Cursos Técnicos EAD	Graduação EAD	Pós-Graduação EAD
<p>Cursos Disponibilizados pelo Centro Universitário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnico em Jogos Digitais ▪ Técnico em Logística ▪ Técnico em Meio Ambiente ▪ Técnico em Segurança do Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administração ▪ Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tecnólogo) ▪ Gestão Comercial (Tecnólogo) ▪ Gestão de Recursos Humanos (Tecnólogo) ▪ Logística (Tecnólogo) ▪ Marketing (Tecnólogo) ▪ Pedagogia ▪ Processos Gerenciais (Tecnólogo) ▪ Engenharia da Computação ▪ Engenharia de Produção 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pós em Engenharia de Petróleo e Gás Natural ▪ Pós em Engenharia de Produção ▪ Pós em Engenharia de Redes de Computadores ▪ Pós em Gerenciamento de Projetos ▪ Master em Segurança e Sustentabilidade em Ambientes Off Shore ▪ Pós em Docência do Ensino

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do Centro Universitário.

Em termos de recursos humanos e equipe de trabalho da EaD, essa instituição é composta por: Direção da EaD, Coordenador de curso, Professores, Tutores, Coordenador de Tutoria, Coordenador de polo e por outros profissionais das áreas técnicas, tecnológicas e administrativa.



6.2.3 CST em processos gerenciais a distância

O curso em que este estudo de caso se realizou é o CST em Processos Gerenciais a Distância. E com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) tem-se os seguintes dados: a solicitação de autorização do CST ocorreu no ano de 2008, com visita *in loco* do MEC para autorização, de 14 a 17 de abril de 2010, sendo sua Portaria de Autorização n. 30, de 31 de janeiro de 2013, DOU, 1º de fevereiro de 2013. No mesmo ano ocorreu o primeiro vestibular e a primeira turma do curso. Sua primeira participação no ENADE foi em 2015. O curso é classificado de acordo com o conceito 5 do MEC, em um Centro Universitário da Serra Gaúcha com IGC¹¹ 4.

Em relação ao número de vagas distribuídas no curso, apresenta-se o Quadro 21.

Quadro 21 – Vagas do curso.

Unidade/Polo de Apoio	Número de Turmas	Vagas por turma	Total de vagas anuais
Polo A	2	40	80
Polo B	2	50	100
Polo C	2	40	80
Polo D	2	70	140
Total	8	200	400

Fonte: Projeto Político Pedagógico de curso (Munhoz, 2015, p. 18).

No que se refere à carga-horária do curso e prazo de integralização, apresenta-se o Quadro 22.

¹¹ / IGC – O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. (INEP – disponível em <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->).



Quadro 22 – Carga horária do curso e integralização.

Carga Horária		Prazo de integralização da carga horária			
Legislação	Total do curso	Limite mínimo		Limite máximo	
		Semestres	Anos	Semestres	Anos
1600 horas	1700 horas	4	2	8	4
Observação: A hora-aula tem duração de 60 minutos (1 hora).					

Fonte: Projeto pedagógico de curso (Munhoz, 2015, p. 18).

Junto às definições do curso consta o seu objetivo:

Formar profissionais aptos a analisar e avaliar técnicas e processos de gerenciamento de negócios, capazes de aplicar os conceitos essenciais dos modernos modelos de gestão, criando e coordenando uma prática empreendedora que promova a autor realização e estimule o desenvolvimento local e regional (Munhoz, 2015, p. 18).

Para alcançar o objetivo exigem-se algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer das disciplinas, visando atingir a meta. A partir das características, competências e habilidades citadas no PPC elaborou-se o Quadro 23, com destaque para as principais.

Quadro 23 – Sobre as competências e habilidades a desenvolver.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de gestão dos processos e de tomada de decisões com foco no alinhamento estratégico organizacional;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visão empreendedora, reflexiva e socialmente responsável nos processos gerenciais;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de interação e de comunicação de forma eficaz no ambiente organizacional;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação ética e sustentável nos processos gerenciais;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Execução e gestão de processos e rotinas administrativas;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização do desenvolvimento da organização, através do planejamento, implantação e avaliação dos processos gerenciais;



- Aplicação prática de uma visão sistêmica e multicultural, respeitando a diversidade humana e as questões ambientais e promovendo a sustentabilidade dos negócios.

Fonte: Projeto Pedagógico de curso (Munhoz, 2015, p. 19).

Definido o número de vagas e onde será ofertado, a carga horária do curso, seus objetivos, competências e habilidades, tem-se o perfil do egresso no centro universitário em questão que é de “formar profissionais capazes de empreender e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, inseridos em um processo de educação continuada e focados no mundo do trabalho de forma ética” (Munhoz, 2015, p. 19).

O CST de Processos Gerenciais foi pensado com um viés de integração com a sociedade. São realizados eventos diversos relacionados a assuntos atuais e pertinentes à demanda do curso; há a semana acadêmica e o dia da responsabilidade social. Também são oferecidas atividades de educação continuada – cursos de extensão – e também são contempladas práticas de sustentabilidade e responsabilidade ambiental, além da ênfase ao respeito às relações étnico-raciais. No Quadro 24 apresenta-se a matriz curricular do curso.

Quadro 24 – Matriz curricular do curso.

Unidades Curriculares	Carga Horária	Eixo
Modelos de Gestão (80 h)	200 h	Gestão
Economia e Mercado (80 h)		
Pensamento Sistêmico (40 h)		
Comunicação (80 h)	200 h	Pessoas
Gestão de Pessoas (80 h)		
Negociação Empresarial (40 h)		



Estratégias Empresariais (80 h)	200 h	Estratégia
Empreendedorismo (80 h)		
Gestão do Conhecimento (40 h)		
Contabilidade Empresarial (80 h)	200 h	Ético-Legal
Direito Organizacional (80 h)		
Ética e Responsabilidade Social (40 h)		
Métodos Quantitativos (80 h)	200 h	Exatas
Administração Financeira (80 h)		
Vendas na Empresa (40 h)		
Introdução à Gestão da Qualidade (80h)	200 h	Produção
Sistemas de Produção (80 h)		
Logística Empresarial (40 h)		
Marketing Global (80 h)	200 h	Marketing
Marketing de Produtos e Serviços (80 h)		
Serviços na Empresa (40 h)		
Gerência de Projetos (80 h)	200 h	Projetos
Projeto Empreendedor (80h)		
Unidade Curricular Optativa (40 h)		

Fonte: Projeto pedagógico de curso (Munhoz, 2015, p. 31).

6.2.4 Avaliação no CST em processos gerenciais

A avaliação no curso da modalidade EaD ocorre da seguinte forma: os momentos de avaliação são divididos em três fases, nomeadas de Grau A, Grau B e Grau C, descritas no Quadro 25.



Quadro 25 – Processo de Avaliação da Aprendizagem do Curso.

Grau A

As avaliações no Ambiente Virtual de Aprendizagem correspondem à nota de Grau A, e contabilizam 40% da média da disciplina. São previstos diferentes tipos de atividades avaliativas ao longo de cada disciplina do curso como forma de flexibilizar o processo de avaliação da aprendizagem. Ao início de cada disciplina, os alunos têm acesso ao seu calendário, e nele constam os prazos para entrega dessas avaliações. No AVA, as atividades aparecem na abertura da Unidade em questão. As notas individuais de cada atividade, bonificações e médias finais são cadastradas e calculadas, mediante prévia programação, no AVA, ficando sempre acessível aos estudantes, professores e tutores no recurso denominado Notas. Os professores e tutores visualizam resultados de toda a turma; já os estudantes, apenas visualizam as suas. A variedade e a frequência das avaliações no Ambiente Virtual de Aprendizagem permite verificar a compreensão dos conteúdos pelo estudante de forma abrangente e efetiva. Por isso, são previstos diferentes tipos de avaliações ao longo de cada disciplina/curso como forma de flexibilizar o processo de avaliação da aprendizagem. As avaliações no AVA podem ser tarefas entregues por carregamento de arquivo, fóruns de discussão, questionários, wikis, glossários, entre outros (Munhoz, 2015, p. 86).

Grau B

As avaliações Presenciais correspondem à nota de Grau B, e contabilizam 60% na média da disciplina, constituem-se de provas escritas e/ou seminários. No início de cada disciplina as avaliações presenciais são divulgadas no calendário da Instituição e são disponibilizadas no Moodle, sendo seus resultados informados nesse prazo de até dez dias após sua realização. As Provas Presenciais são avaliações escritas e que envolvam diferentes tipos de questões, como dissertativas; objetivas; exercícios de cálculo, estudo de caso; dentre outros. Sua elaboração – bem como a sua correção e avaliação – cabe ao professor responsável pela disciplina e deve contemplar integralmente as bases tecnológicas nela estudadas e ser totalmente compatível com os conhecimentos, as habilidades e as competências desenvolvidos pelos estudantes. Antes de ser levado à turma para aplicação, passa pela revisão do Núcleo de Educação à Distância e da Coordenação do curso. A aplicação dessas avaliações acontece simultaneamente em todos os polos e está sob a responsabilidade do tutor da unidade. Sua aplicação dar-se-á em um período total de aproximadamente quatro horas-aula (Munhoz, 2015, p. 86).



Grau C
<p>O Grau C será aplicado quando o estudante não obtiver média parcial maior ou igual a sete. Nesse caso, esse grau se constitui em uma avaliação presencial aplicada a todos os alunos que obtiverem média parcial menor que sete. O grau C terá peso de um terço da média final, e para aprovação o aluno deverá ter média final de no mínimo cinco. Será atribuída nota 0 (zero) ao estudante que deixar de submeter-se à avaliação prevista (se for obrigatória), bem como ao que nela utilizar meio fraudulento para sua realização (Munhoz, 2015, p. 88).</p>
Procedimentos de Avaliação
<p>Os procedimentos de avaliação utilizados no Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais a Distância, estão alinhados as políticas de avaliação da instituição. Alguns instrumentos de auxílio na avaliação para as disciplinas caracterizadas por projetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de estudos de caso com proposição de exemplos de aplicação para uso nas empresas; ▪ Apresentação de trabalhos considerando domínio do assunto e uso de termos técnicos; ▪ Criação de projetos de melhoria/ intervenções; ▪ Desenvolvimento de atividades práticas para uso de ferramentas e metodologias da qualidade; ▪ Desenvolvimento de projetos e protótipo de produtos; ▪ Desenvolvimento de estudos de viabilidade de negócio; ▪ Elaboração de pesquisas de mercado; ▪ Interpretação e esboço de desenhos técnicos; ▪ Iniciação à pesquisa através do desenvolvimento de artigos e pôsteres em disciplinas específicas; ▪ Inovação no desenvolvimento do projeto; ▪ Participação individual e em grupo para o desenvolvimento de projetos; ▪ Pontualidade nas entregas; <p>Para avaliação de atividades, trabalhos, projetos, no Curso de Processos Gerenciais a Distância, são utilizados os seguintes critérios: a criatividade, os termos técnicos, resolução por etapas e assertividade de questões, raciocínio lógico, planejamento e realização das etapas de projetos, participação em sala de aula, exposição e argumentação técnica em apresentações de trabalho, metodologia científica, desenvolvimento das atividades propostas em cronograma planejado, pontualidade na entrega de trabalhos, ortografia e redação de trabalhos entre outros critérios (Munhoz, 2015, p. 87).</p>

Fonte: Projeto Pedagógico de curso (Munhoz, 2015, p. 86-88).

6.2.5 Ambiente virtual de aprendizagem – MOODLE

Na EaD, o AVA é um importante aliado para que essa modalidade possa ter um espaço de interação entre alunos,



professores, tutores e todos os envolvidos nessa proposta de ensino e aprendizagem. Conforme o PPC, o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso em questão é o Moodle, por possibilitar comunicação síncrona e assíncrona; disponibilizar chat e salas de discussão, também com recurso de entrega de mensagens e com o benefício dos fóruns de discussão, permitindo que se gerenciem os conteúdos publicados pelos professores, podendo ser disponibilizado qualquer tipo de arquivo que ficará disponível para os alunos. No centro universitário, o AVA “é integrado ao Sistema de Gestão Acadêmica da Faculdade, assim após o período de matrículas, as unidades curriculares e os respectivos docentes e discentes são automaticamente criados e associados no Moodle” (Munhoz, 2015, p. 122).

6.2.6 Curso com base na metodologia do fazer

O Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais na modalidade de educação a distância, se baseia na metodologia do fazer, assim como todos os demais cursos desse Centro Universitário. E isso “concretiza-se pela consonância entre a teoria, contextualização e prática” (Munhoz, 2015, p. 83). Tal metodologia “é baseada em um modelo construído pela combinação de recursos e suportes de informação e comunicação” (Munhoz, 2015, p. 83). A instituição também visa a aprendizagem significativa, e conforme a metodologia do fazer, se baseia em três pilares:

1. A **teorização** que ocorre pela disponibilização de ebooks, textos de apoio e complementares, livros e periódicos da biblioteca física e virtual da (Pearson/ Ebsco hot), e outros meios digitais.
2. A **contextualização** “é realizada através das aulas ao vivo, transmitidas por web conferência. Nessas aulas, o professor tem a oportunidade de realizar a



problematização e motivar o aluno para o aprendizado” (Munhoz, 2015, p. 83). E ainda por meio de “vídeo aulas gravadas, onde o professor disponibiliza aos alunos conteúdos importantes das disciplinas e também reforça pontos essenciais da disciplina” (Munhoz, 2015, p. 83).

3. A **prática** ocorre “através das atividades propostas em sala de aula (aulas ao vivo), e de atividades semanais, sendo elas avaliativas ou não” (Munhoz, 2015, p. 83). Com tais práticas pretende “a interligação da teoria e dos conceitos vistos nos materiais com a realidade do mercado” (Munhoz, 2015, p. 83).

A metodologia do fazer e a aprendizagem significativa permeiam a concepção de avaliação da aprendizagem no Centro Universitário do curso em estudo.

Para compreender se a aprendizagem foi efetiva tem-se a avaliação como meio de identificação, destacando-se que essa faz parte do processo de aprendizagem, ou seja, a avaliação contempla parte do processo de aprender, até porque por meio da reflexão avaliativa o aluno pode desenvolver conhecimentos e saberes que foram melhor compreendidos durante seu registro mediante suas respostas avaliativas.

Avaliar o saber fazer dos aprendentes de diversas formas pode sim demonstrar se a aprendizagem foi significativa. Mas para isso é necessário compreender a relação entre as práticas avaliativas e o ensino e a aprendizagem na modalidade EaD no Centro Universitário em estudo.

6.3 Aproximação metodológica com os sujeitos

O método de pesquisa abrange um Estudo de Caso por se referir ao CST em Processos Gerenciais de um Centro Universitário da Serra Gaúcha na modalidade



da EaD, visando compreender que práticas avaliativas são realizadas nesse cenário. As análises documentais contemplaram os seguintes documentos: PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e Normas de 'avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD' (Sistema de ensino, 2018). O instrumento para coleta de dados foram questionários aplicados a professores e alunos, visando à análise dos dois documentos supracitados. Para a aplicação do instrumento de coleta de dados, o projeto de pesquisa desta dissertação foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa, que aprovou a pesquisa com o número do parecer consubstanciado: 2. 767. 381 e CAAE: 90522218. 2. 0000. 534. Somente após essa aprovação foram aplicados os questionários aos professores e alunos.

Os questionários foram respondidos por professores e alunos (maiores de 18 anos) do CST em Processos Gerenciais do Centro Universitário em estudo. Foram convidados a participar todos os professores em atividade nas disciplinas desse curso e os alunos devidamente matriculados nas mesmas. Como professores e alunos são de diferentes cidades e não seria possível reunir os mesmos, optou-se por enviar convite escrito, por e-mail e via coordenação do curso, utilizando o Moodle. Foram contatados 19 professores o total de professores do curso e todos responderam ao questionário. Assim como, 181 alunos matriculados, dos quais 127 responderam ao questionário.

O convite aos mesmos aconteceu com a seguinte mensagem por e-mail:



Quadro 26 – Convite aos alunos.

Tudo bem com você? Sou professora do Centro Universitário “X” e gostaria que refletisse comigo sobre se você gosta de ser Avaliado? Como se sente quando é avaliado? Você já percebeu que mesmo sem saber ou querer, estamos sempre sendo avaliados? Na forma como nos portamos, naquilo que falamos em tudo o que fazemos? Verdade que a avaliação é permanente em nossas vidas, e nem sempre se trata de uma avaliação justa. Pensando nisso, e para entender a forma como acontece a prática avaliativa da aprendizagem no CST em Processos Gerenciais na EaD, realizo minha pesquisa de dissertação do mestrado sobre essa temática e venho por meio deste e-mail solicitar sua participação através da resposta ao questionário que se encontra no link <https://goo.gl/forms/8iLg1OHXgRlsvHE1>

Sua participação permitirá que minha pesquisa ocorra e para que possamos aprimorar a forma como avaliamos. Então, por favor, participe! Serei muito grata a você por isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

A recepção de questionários preenchidos foi pequena e então a professora coordenadora do curso respaldou a pesquisa e reenviou a mesma mensagem, pedindo que os alunos respondessem, obtendo-se, assim, mais respostas. Mas ainda não eram suficientes, e outro pedido foi realizado, acrescentando-se: ‘Caso você já tenha respondido agradeço a sua participação e peço desculpas pelo reenvio desta’, enviado no período de início das férias, obtendo-se, desta vez, mais respostas. E, por fim, enviou-se um último convite no WhatsApp, com o link do questionário no google forms, e então as respostas foram bem mais efetivas. Percebeu-se que esse recurso mobile é bem mais aderente e acessível aos estudantes que o próprio e-mail, e, dessa forma, as 43 respostas obtidas somadas às novas totalizaram 127 respostas, em que a voz dos sujeitos se fez presente via tecnologia que se carrega no bolso. Ou seja, a interferência positiva desse aplicativo para a pesquisa rendeu 66, 14% das respostas deste estudo.

Os professores (100%) que foram convidados a participar, e que correspondem à totalidade dos professores do CST em Processos Gerenciais, mesmo em meio a suas



atribuições profissionais e às demandas que lhes são atribuídas no Centro Universitário, responderam gentilmente o questionário enviado, colaborando para o resultado fiel dessa pesquisa.

O convite aos professores foi feito com a seguinte mensagem por e-mail:

Quadro 27 – Convite aos professores.

Bom dia! Tudo bem com você? Também sou professora do UNIFTEC e gostaria que refletisse comigo sobre se você gosta de Avaliar? Como se sente quando avalia seus alunos? Você já percebeu que mesmo sem saber ou querer, estamos sempre sendo avaliados ou avaliando? Na forma como nos portamos, naquilo que falamos, em tudo o que fazemos e observando como os outros o fazem e agem? Verdade que a avaliação é permanente em nossas vidas, e nem sempre se trata de uma avaliação justa. Pensando nisso, e para entender a forma como acontece a prática avaliativa da aprendizagem no CST em Processos Gerenciais na EaD, realizo minha pesquisa de dissertação do mestrado sobre essa temática, e venho por meio deste e-mail solicitar sua participação através da resposta ao questionário,

Sua participação permitirá que minha pesquisa ocorra e possamos aprimorar a forma como avaliamos. Então, por favor, participe! Serei muito grata a você por isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

A recepção de questionários preenchidos no primeiro convite abarcou cerca da metade dos professores. Outro e-mail foi encaminhando solicitando que todos respondessem, e os poucos que não haviam respondido foram convidados pessoalmente. O período de coleta dos dados referentes aos professores do curso foi de cerca de dois meses. O tamanho da amostra foi de 19 respostas para um universo de 19 professores que corresponde ao total (100%) no curso investigado. Isso fortalece a voz dos professores neste estudo.

Os dados estatísticos dessa amostragem tiveram por base o preconizado por Santos (2018), e foram obtidos com o auxílio de uma calculadora digital proposta pelo



autor, em que 100% das respostas corresponde a um nível de confiança de 99%, e 5% de erro de amostragem.

Semelhante ao que ocorreu com os alunos, os professores do curso concordaram em participar após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e 100% deles depois de baixarem uma via desse Termo. Também lhes foi oferecido receberem uma cópia da dissertação após seu término, e, destes, 84,2% deixaram seus e-mails para recebê-la, demonstrando interesse nos resultados da pesquisa.

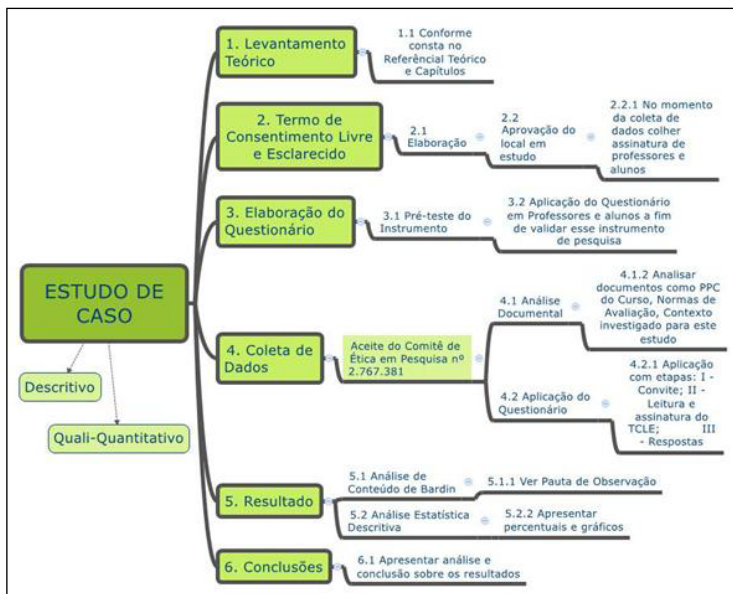
O período de coleta dos dados dos alunos foi de um mês, e o tamanho da amostra, conforme comentado anteriormente, foi de 127 respostas para um universo de 181 alunos matriculados no segundo semestre de 2018 no curso em estudo. Embora esta pesquisa não se caracterize como uma pesquisa quantitativa observou-se que seriam necessárias 124 respostas para se obter um nível de confiança de 95% e um erro amostral de 5%. A amostra foi de 127, um pouquinho acima, o que representa um número bem assertivo em termos das respostas obtidas para a pesquisa, o que faz valer a voz dos alunos neste estudo. Os dados estatísticos dessa amostragem foram calculados com base em Santos (2018), com o auxílio de uma calculadora digital proposta pelo autor.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram tratados a partir da análise de conteúdo e de uma análise estatística descritiva. Já os documentos do EaD relativos ao curso e avaliação passaram por análise documental. E, a partir dessas coletas foram construídas as considerações, análises e ligações com a teoria pesquisada, assim como a escrita dessa dissertação.

Na Figura 03 apresenta-se a metodologia utilizada neste estudo de caso.



Figura 03 – Metodologia do estudo de caso.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).



7. A voz dos sujeitos

Para prestigiar a voz dos sujeitos desta pesquisa foram elaborados questionários com questões objetivas e discursivas, que resultam em dados quantitativos e outros em dados qualitativos. A coleta dos dados e sua análise apresenta relação com a abordagem quali-quantitativa, e a análise estatístico descritiva é empregada em conjunto com a análise de conteúdo. A intenção foi ouvir o que de fato alunos e professores tinham a dizer sobre as práticas avaliativas no curso pesquisado.

7.1 A vez e a voz dos alunos

Ao dar início a esta escrita, que reflete e respeita a vez dos alunos de serem ouvidos, e ao acolher suas opiniões e pontos de vista acerca da avaliação da sua própria aprendizagem, no curso superior de tecnologia em processos gerenciais, no centro universitário em estudo, expressa-se a gratidão pela participação deles ao responderem aos questionários e proporcionarem a efetiva realização desta dissertação.

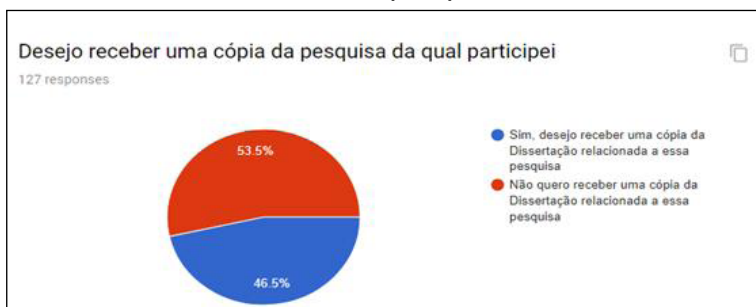
7.1.1 Resultado quantitativo do questionário aplicado aos alunos

Os respondentes, em sua totalidade (100%), afirmaram ter mais de 18 anos e concordaram em participar da pesquisa após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e baixarem uma via desse Termo. Também lhes foi oferecida uma cópia da dissertação após seu término, e, do total, 46,5% manifestaram desejo de recebê-la, informando seus e-mails, demonstrando,



assim, interesse nos resultados da pesquisa. Resultados de acordo com o Gráfico 01.

Gráfico 01 – Resposta quantitativa de interesse dos alunos na pesquisa.

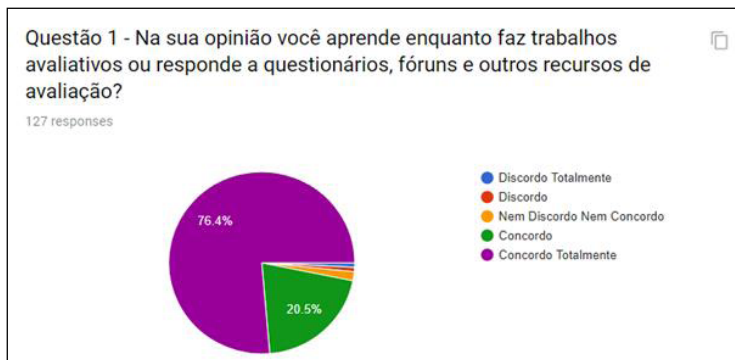


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os participantes foram ouvidos desde as primeiras respostas ao questionário, e em relação à pergunta se aprendem ao responder questionários, ao realizar trabalhos avaliativos fóruns e outros recursos, 76,4% deles concordam totalmente que aprendem; 20,5% concordam, o que soma 96,9% das respostas, sendo que 3,1% se dividem entre os que discordam, discordam totalmente, os que têm dúvida, ou nem concordam e nem discordam. Resultados apresentados no Gráfico 02.



Gráfico 02 – Resposta quantitativa da questão 1 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação à questão 2, se concordam que estão aprendendo ao realizar uma prova, 44,9% dos alunos responderam que concordam totalmente que aprendem; 29,9% disseram concordar, e a maioria, 74,8%, afirmaram que aprendem enquanto fazem uma prova, sendo que 11,8% parecem não saber se aprendem ou não pois responderam que nem discordam e nem concordam. Conforme os resultados do Gráfico 03.

Gráfico 03 – Resposta quantitativa da questão 2 – Alunos.

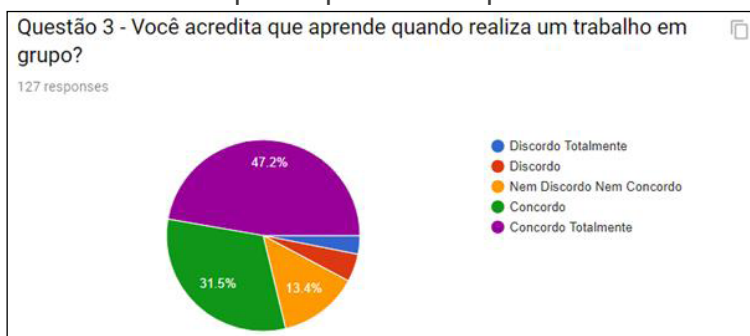


Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Quanto à realização de trabalho em grupo, 47,2% dizem concordar totalmente que aprendem com essa prática, 31,5% concordam que aprendem ao realizar um trabalho em grupo, o que totaliza 78,7% de respostas afirmativas em relação a esse tipo de avaliação da aprendizagem; já 13,4% dos respondentes apresentam dúvida a esse respeito, e o restante, 8,4%, está dividido entre discordar e discordar totalmente. De acordo com os resultados no Gráfico 04.

Gráfico 04– Resposta quantitativa questão 3 – Alunos.

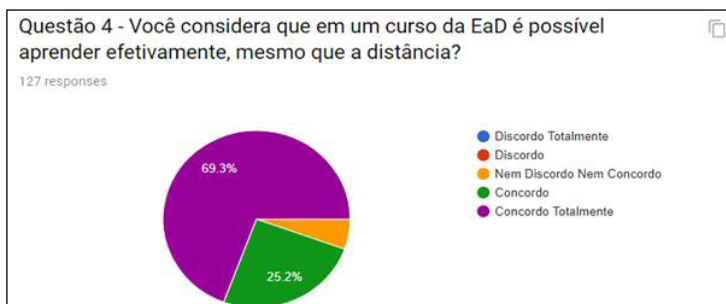


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao que se refere a uma aprendizagem efetiva na modalidade EaD, 94,5% dos alunos disseram concordar totalmente ou concordar que aprendem na EaD, e o restante, 5,5%, nem concordam e nem discordam. Apresenta-se os resultados o Gráfico 05.



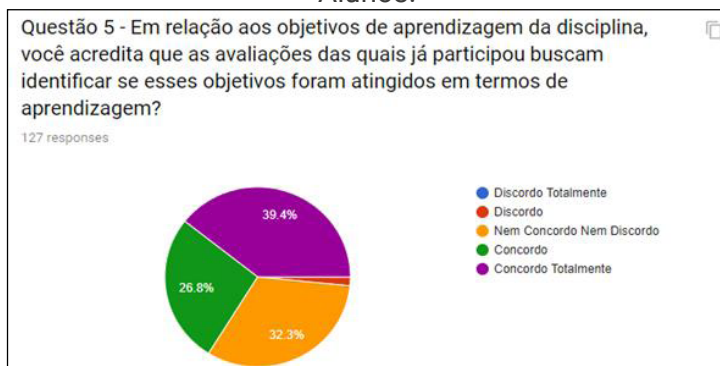
Gráfico 05 – Resposta quantitativa da questão 4 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na questão 5, ao responderem se os objetivos de aprendizagem da disciplina são identificados nas avaliações da aprendizagem, os alunos responderam o seguinte: 39,4% concordam totalmente com isso; 26,8% concordam, totalizando 66,2% de respostas afirmativas; e 32,3% parecem não saber, pois nem concordam e nem discordam, sendo que 1,5% apenas discordam. Conforme resultados no Gráfico 06.

Gráfico 06 – Resposta quantitativa da questão 5 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

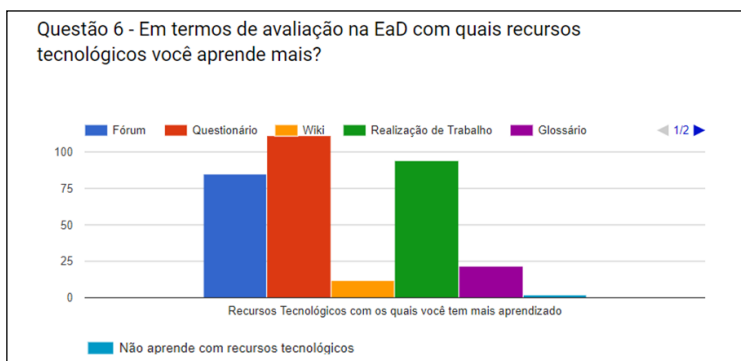


Quando questionados sobre os recursos tecnológicos com que mais aprendem em termos de avaliação da aprendizagem, os alunos responderam na seguinte ordem:

- ✿ Questionário: 34%;
- ✿ Realização de Trabalho: 28,9%;
- ✿ Fórum: 26%,
- ✿ Glossário: 6,8%;
- ✿ Wiki: 3,7%;
- ✿ E 0,6% disseram não aprender com recursos tecnológicos.

Destaca-se também, que nestes resultados, existem dois formatos de gráfico, porque em questões com muitas opções fica visivelmente melhor o gráfico em colunas. Como ocorre no Gráfico 07.

Gráfico 07 – Resposta quantitativa da questão 6 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em termos de práticas avaliativas inovadoras na EaD no Curso estudado, 71,7% dos alunos consideram que sim, e 28,3% responderam que não. Conforme destaca o Gráfico 08



Gráfico 08 – Resposta quantitativa da questão 7 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se questionar com quais dos recursos listados os alunos mais aprenderam, estudaram ou foram avaliados – em uma questão de múltipla escolha – os alunos responderam de acordo com a seguinte ordem, de acordo com o Gráfico 09.

- Questionário autoavaliativo: 28,5%;
- ✧ Vídeo atividade/desafio: 20,4%;
- ✧ Vídeo interativo: 15,5%;
- ✧ Podcast: 11,5%;
- ✧ Animação: 10,9%;
- ✧ Scorm (slides interativos) : 9,2%;
- ✧ Responderam que com nenhum destes recursos: 4%.



Gráfico 09 – Resposta quantitativa da questão 7 – Alunos.

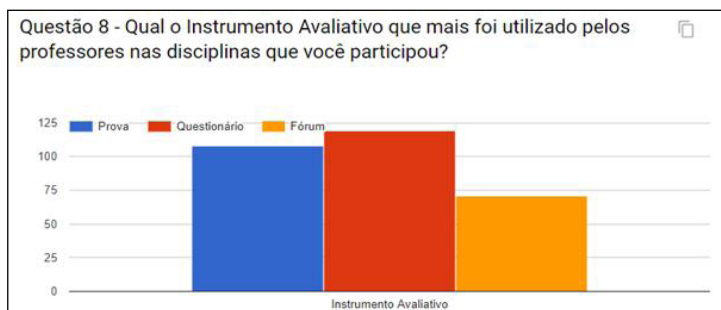


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na questão 8, sobre o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores nas disciplinas que o aluno participou, o resultado foi conforme a sequência; que também é identificada no Gráfico 10.

- ❖ Questionário: 40%;
- ❖ Fórum: 23,8%;
- ❖ Prova: 36,2%.

Gráfico 10 – Resposta quantitativa da questão 8 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

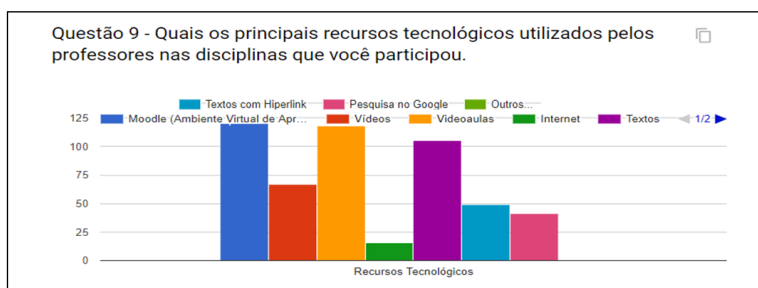


Em relação aos principais recursos tecnológicos utilizados pelos professores nas disciplinas em que o aluno participou, apresenta-se o Gráfico 11 com os resultados obtidos, que são os seguintes:

- ✧ Moodle: 23,4%;
- ✧ Vídeo Aulas: 22,8%;
- ✧ Textos: 20,3%;
- ✧ Vídeos: 13%;
- ✧ Textos com hiperlink: 9,5%;
- ✧ Pesquisa no Google: 7,9%;
- ✧ Internet: 3,1%.

Destaca-se que o Moodle (AVA) representa, aqui, os recursos tecnológicos utilizados no curso investigado, mas existem outros externos ao mesmo, e que são utilizados pelos professores que foram aqui também elencados.

Gráfico 11 – Resposta quantitativa da questão 9 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se perguntar aos alunos se eles recebem feedback das avaliações das quais participam, eles responderam que:

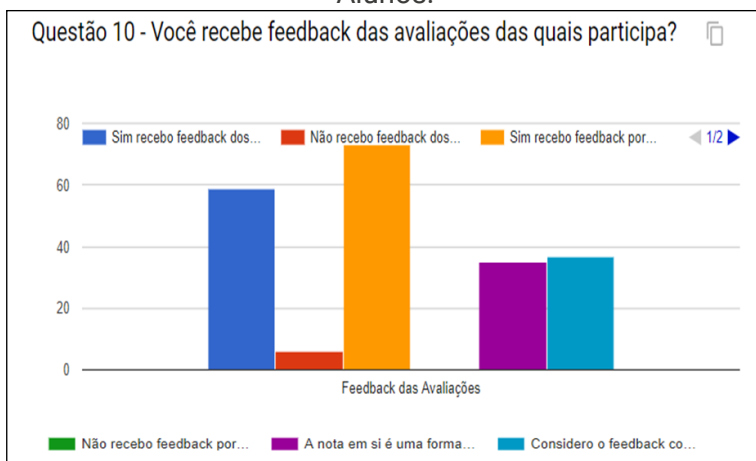
- ✧ Sim, recebo feedback por meio das tecnologias utilizadas nas avaliações: 34,9%;



- ❖ Sim recebo feedback dos professores: 28%;
- ❖ Considero o feedback como uma parte do meu aprendizado: 17,6%;
- ❖ A nota em si é uma forma de feedback: 16,6%;
- ❖ Não recebo feedback dos professores: 2,9%.

Apresenta-se o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Resposta quantitativa da questão 10 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação a colocar em prática ou utilizar de alguma forma os conhecimentos que foram adquiridos nas disciplinas que cursaram, 95,3% afirmaram utilizar esses conhecimentos de alguma forma, e 4,7% disseram que não, conforme o Gráfico 11.



Gráfico 13 – Resposta quantitativa da questão 11 – Alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

7.1.2 Resultado qualitativo do questionário dos alunos

Questão 1 – Na sua opinião você aprende enquanto faz trabalhos avaliativos ou responde a questionários, fóruns e outros recursos de avaliação? (Deixe seu Comentário)

Quadro 29 – Resposta qualitativa da questão 2 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Reforçaram concordar: 33,3% .
	Responderam que aprendem muito dessa forma: 10,5% .
	Responderam que aprendem aos fazer trabalhos avaliativos e lendo o ebook e materiais da disciplina: 9,6% .
	Verificam na avaliação o que viram nos materiais e videoaulas e com isso tiram dúvidas sobre seu aprendizado: 6,7% .
	Comentaram que aprendem principalmente com questionários: 5,9% .
	Comentaram que aprendem ao responder fóruns: 1,5% .
	O aprendizado é maior nas avaliações: 9,6% .
	Avaliação ajuda a fixar o conteúdo: 3,0% .
	Concordam, mas criticam atividades que não agregam muito e são propostas pelos professores: 2,2% .
Acho que se aprende, mas não da forma mais eficiente: 0,7% .	



	Concordo, mas poder colocar em prática é sempre o mais importante: 0,7% .
	Não responderam: 16,3% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 2 – Você concorda que está aprendendo ao responder a uma prova? (Deixe seu Comentário)

Quadro 30 – Resposta qualitativa da questão 2 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Responderam que sim: 10,9% .
	Responderam que não: 10,9% .
	Concordam que aprendem porque estudam para a prova: 16,9% .
	Odeiam ou dizem não gostar de prova: 7,3% .
	Não têm certeza: 2,1% .
	Reportam que ficam nervosos ao fazer provas: 3,6% .
	Formas de fixar o conteúdo: 2,9% .
	Dizem aprender quando erram: 1,4% .
	Provas são um teste para ver o que aprendeu ou não aprendeu: 9,6% .
	Entendimento ao responder a prova: 8,7% .
	É injusto fazer provas: 6,6% .
	Preferem trabalhos e outros estudos do que provas: 2,2% .
	Não responderam: 16,9% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 3 – Você acredita que aprende quando realiza um trabalho em grupo? (Deixe seu Comentário)



Quadro 31 – Resposta qualitativa da questão 3 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Responderam que sim, aprendem ao realizar trabalho em grupo: 18,4% .
	Responderam que aprendem com a interação entre colegas: 26,4% .
	Disseram não aprender com trabalho em grupo: 2,4% .
	Disseram aprender apesar de alguns colegas não ajudarem: 16% .
	Têm dúvida se aprendem assim: 4,8% .
	Disseram que sim quando se esforçam e se envolvem: 7,2% .
	Normalmente não e dependem de alguém para colocar seu nome no trabalho: 0,8% .
	Preferem trabalhos individuais: 2,4% .
	Preferem trabalhos em dupla: 0,8% .
	Aprendem mais assim que fazendo prova: 2,4% .
	Aprendem pesquisando: 3,2% .
	Na EaD têm pouco trabalho em grupo: 3,2% .
	Detestam esse tipo de trabalho: 0,8% .
	Não responderam: 11,2% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 4 – Você considera que em um curso da EaD é possível aprender efetivamente, mesmo que a distância? (Deixe seu Comentário)

Quadro 32 – Resposta qualitativa da questão 4 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Confirmaram que sim: 57% .
	Acreditam que depende muito mais da dedicação pessoal: 24,4% .
	Acreditam aprender menos na modalidade EaD: 1,6% .
	Iniciaram o curso em EaD, mas não se adaptaram: 0,8% .
	Acreditam que a educação presencial é melhor: 1,6% .
	Acreditam aprender na EaD se houver qualidade no curso: 1,6% .



	Acreditam que ter o professor presencial seria melhor: 0,8% .
	Não responderam: 12,2% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 5 – Em relação aos objetivos de aprendizagem da disciplina, você acredita que as avaliações das quais já participou buscam identificar se esses objetivos foram atingidos em termos de aprendizagem? (Deixe seu Comentário)

Quadro 33 – Resposta qualitativa da questão 5 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Acreditam que sim: 65,4% .
	Estão em dúvida: 21,2% .
	Não responderam: 13,4% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 6 – Em termos de avaliação na EaD, com quais recursos tecnológicos você aprende mais? (Deixe seu Comentário)

Quadro 34 – Resposta qualitativa da questão 6 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Aprendem com recursos tecnológicos da EaD: 13,4% .
	Aprendem mais com questionário: 21,3% .
	Aprendem mais com fóruns: 10,2% .
	Aprendem com glossário: 1,6% .
	Aprendem mais com videoaulas: 3,9% .
	Aprendem mais com pesquisa: 7,8% .
	Aprendem mais com leitura do ebook: 2,4% .
	Aprendem com interatividade: 1,6% .
	Aprendem com wiki: 0,8% .
	Aprendem com trabalhos práticos: 10,2% .
	Aprendem pela dedicação: 3,1% .



	Não sabem: 0,8% .
	Não responderam: 22,9% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Continuação Questão 6 – Com que outro Recurso Tecnológico você aprende?

Quadro 35 – Resposta qualitativa da continuação da questão 6 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Consideram recurso tecnológico de aprendizagem o ebook: 9,6% .
	Consideram aprender com todos os recursos tecnológicos disponíveis: 1,9% .
	Dizem aprender com vídeos: 2,8% .
	Consideram aprender com videoaulas: 37,2% .
	Aprendem com Pesquisas no Google: 18,1% .
	Aprendem com Questionários: 2,8% .
	Os Fóruns também permitem o aprendizado: 2,8% .
	Aprendizado com leitura de livros: 3,8% .
	Consideram aprender em Chats e Videoconferência: 4,8% .
	Aprendem por aplicativos: 0,9% .
	Aprendem em áudios: 5,8% .
	Dizem não saber: 2,8% .
Não responderam: 6,7% .	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 7 – Você considera que o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais possui alguma prática avaliativa inovadora na EaD? (Se Sim, escreva qual ou quais são essas práticas)

Quadro 36 – Resposta qualitativa da questão 7 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Dizem que todas as práticas avaliativas são inovadoras: 37,2% .
	Responderam que os Fóruns são inovação: 1,9% .



Consideram inovadoras todas as atividades realizadas pelos professores de forma interativa com os alunos: 1,9%.
Dizem ser inovador o questionário autocorrigido: 4,9%.
Consideram inovadora a busca por novas ferramentas: 15,9%.
Dizem que são inovadores os vídeos: 4,9%.
O fato de ser educação a distância é uma inovação: 17,9%.
Dizem não saber: 2,9%.
Consideram inovadora a interação entre professor/aluno através do feedback: 1,9%.
Consideram inovação hiperlink: 0,9%.
Dizem ser inovador fazer ações sociais: 0,9%.
Consideram inovador o AVA: 0,9%.
Não responderam: 7,9%.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Continuação Questão 7 – Com quais dos novos recursos listados você já aprendeu, estudou ou foi avaliado? Qual desses recursos que você assinalou mais gostou em termos de aprendizagem ou avaliação?

Quadro 37 – Resposta qualitativa da continuação da questão 7 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Confirmaram gostar de Questionário: 31,6%.
	Responderam gostar de todos os recursos 5,8%.
	Afirmaram gostar de Vídeo interativo: 4,4%.
	Confirmaram gostar de Vídeos: 20,6%.
	Responderam gostar de animação: 11,1%.
	Responderam gostar de videoatividade / desafio: 4,4%.
	Responderam gostar de videoaula: 0,7%.
	Confirmaram gostar de slides interativos: 2,2%.
	Gostam de podcast: 1,5%.
Responderam gostar de leituras: 0,7%.	



	Afirmaram gostar de pesquisar: 1,5% .
	Responderam não saber: 1,5% .
	Responderam não terem utilizado esses recursos: 2,2% .
	Não responderam: 11,8% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 8 – Qual o Instrumento Avaliativo que mais foi utilizado pelos professores nas disciplinas que você participou? Outros... Quais?

Quadro 38 – Resposta qualitativa da questão 8 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Trabalhos de pesquisa: 30,6% .
	Trabalhos diversos: 54,5% .
	Vídeoatividade/desafio: 2,1% .
	Prototipagem: 2,1% .
	Provas: 4,3% .
	Fórum: 2,1% .
	Vídeoaulas: 2,1% .
	Ebook: 2,1% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 9 – Quais os principais recursos tecnológicos utilizados pelos professores nas disciplinas que você participou? Outros... Quais?

Quadro 39 – Resposta qualitativa da questão 9 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Planilhas: 14,3% .
	Trabalhos de ações sociais: 14,3% .
	Palavras cruzadas: 14,3% .
	Teve... mas não sei agora: 28,5% .
	Apresentação tipo um vídeo: 14,3% .
	Ebook: 14,3% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).



Questão 10 – Você recebe feedback das avaliações das quais participa? (Deixe seu Comentário)

Quadro 40 – Resposta qualitativa da questão 10 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Responderam que sim : 57,3%.
	Responderam que sim com reclamações : 4%.
	Responderam que não : 10,5%.
	Responderam que algumas vezes recebem feedback : 2,4%.
	Responderam com caracteres: 25,8%.
	Das respostas acima:
	Disseram não gostar ou ler os feedbacks: 1,6%.
	Enfatizaram gostar e necessitar feedback: 98,4%.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 11 – Você consegue colocar em prática, ou utilizar de alguma forma os conhecimentos que foram adquiridos nas disciplinas que cursou? (Deixe seu Comentário)

Quadro 41 – Resposta qualitativa da questão 11 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Afirmaram utilizar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas: 78,8%.
	Disseram não utilizar: 3,9%.
	Confirmaram utilizar às vezes o conhecimento adquirido nas disciplinas: 1,5%.
	Responderam com caracteres: 15,8%.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Questão 12 – Como você gostaria de ser avaliado? De que forma? Com quais Recursos? (Deixe seu Comentário)



Quadro 42 – Resposta qualitativa da questão 12 – Alunos.

Respostas Agrupadas	Responderam que gostariam de não ser avaliados: 18,2% .
	Confirmaram que gostariam de ser avaliados sem prova: 15,1% .
	Gostariam de ser avaliados com prova: 9,1% .
	Afirmaram que gostariam de ser avaliados por meio de trabalhos e questionários: 21,8% .
	Responderam que gostariam de responder a uma prova online: 2,2% .
	Disseram que gostariam de ser avaliados presencialmente realizando debates ou por videoconferência, Skype: 2,2% .
	Afirmaram que está bom como acontece hoje: 11,3% .
	Gostariam de ser avaliados de forma justa: 1,5% .
	Gostariam de aprender com tecnologias novas e de preferência sem prova presencial: 1,5% .
	Responderam com avaliações que não precisassem valer nota: 0,7% .
	Responderam sem avaliações e sem valer nota: 0,7% .
	Sem sugestão: 0,7% .
	Não responderam: 15% .

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

7.2 À vez e a voz dos professores

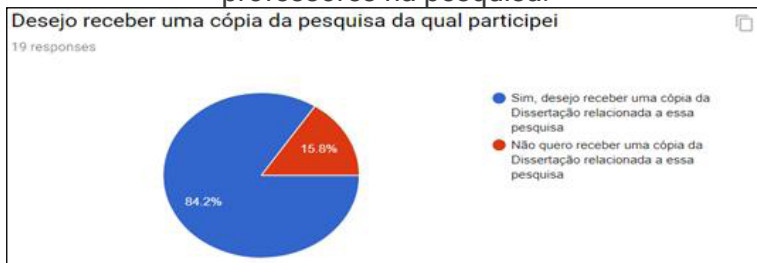
Nessa seção, continua-se a escrita sobre a escuta que reflete e acolhe a vez dos professores em termos daquilo que realizam e acreditam para a educação superior na modalidade a distância, especificamente no curso estudado. Os dados provenientes dos questionários são de imensa importância para a compreensão da prática avaliativa por eles praticada, e também em relação ao modo com que concebem a avaliação.



7.2.1 Resultado quantitativo do questionário dos professores

O Gráfico 14 a seguir, demonstra o interesse dos professores na pesquisa realizada, e sobre a temática das práticas avaliativas no curso.

Gráfico 14 – Resposta quantitativa de interesse dos professores na pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação a elaborar trabalhos avaliativos, entre os quais questionários, fóruns e outros recursos, pensando também na aprendizagem que os alunos obtêm ao realizar essa avaliação, além do objetivo específico de identificar a aprendizagem, 73,7% dos professores responderam que concordam totalmente com essa alternativa; 21,1% concordam, e 5,2% discordam totalmente, embora o valor não esteja aparecendo no Gráfico 15.



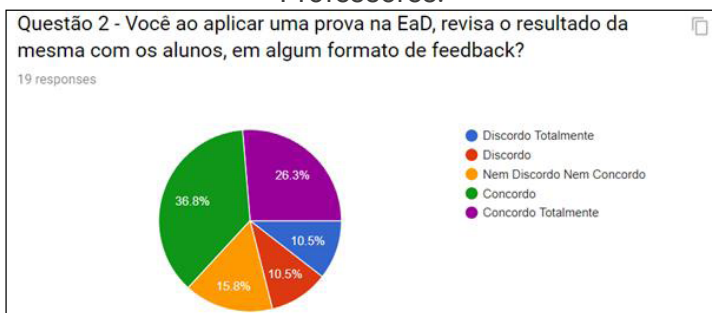
Gráfico 15 – Resposta quantitativa da questão 1 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação a revisar o resultado de provas na EaD, em algum formato de feedback, 36,8% dos professores concordam que fazem isso; 26,3% concordam totalmente, o que resulta em 63,1% de concordância. Mas 15,8% deles nem discordam nem concordam com isso; 10,5% discordam; 10,5% discordam totalmente o que soma 20,2% de discordância em termos de revisar o resultado da aplicação da prova. De acordo com o que demonstra o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Resposta quantitativa da questão 2 – Professores.

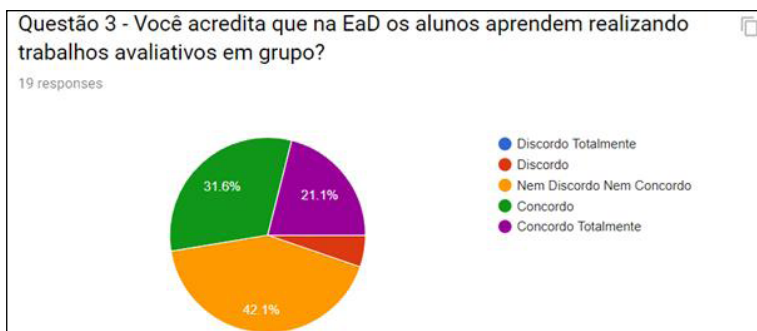


Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Na questão 3, expressa no Gráfico 17, 31,6% dos professores acreditam que na EaD os alunos aprendem realizando trabalhos avaliativos em grupo; 21,1% também concordam totalmente, o que resulta em 52,7% de concordância. No entanto, um número expressivo, cerca de 42,1% dos professores, está em dúvida se os alunos aprendem em trabalhos em grupo na EaD, e 5,2% discordam que os alunos aprendem ao realizar esse tipo de trabalho.

Gráfico 17 – Resposta quantitativa da questão 3 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em termos de considerar que durante o processo de conversação em fóruns e trabalhos que são realizados no AVA é possível perceber e avaliar o aprendizado e a evolução dos alunos, 94,7% dos professores concordam (52,6% concordam, e 42,1% concordam totalmente), e apenas 5,3% deles não concordam e nem discordam. Conforme o Gráfico 18.



Gráfico 18 – Resposta quantitativa da questão 4 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que se refere aos objetivos de aprendizagem da disciplina serem contemplados nas avaliações e buscando identificar se foram alcançados em termos de aprendizagem, 57,9% dos professores concordam totalmente, e 42,1% concordam que foram alcançados.

Gráfico 19 – Resposta quantitativa da questão 5 – Professores.



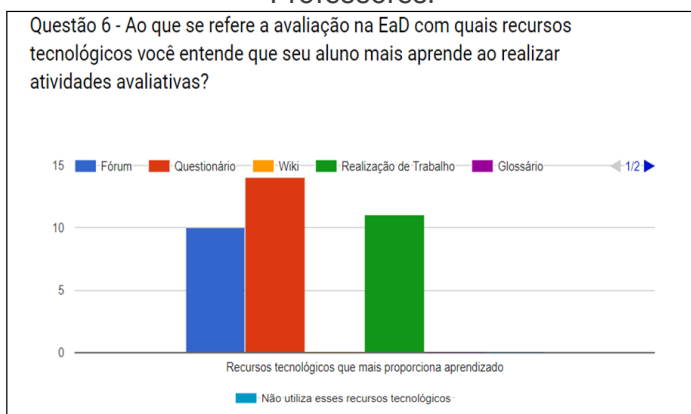
Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Em relação ao Gráfico 20 os recursos tecnológicos que os professores entendem que os alunos mais aprendem ao realizar atividades avaliativas na EaD, estão:

- ✧ Questionário: 40%.
- ✧ Realização de Trabalhos: 31,4%.
- ✧ Fórum: 28,6%.

Gráfico 20 – Resposta quantitativa da questão 6 – Professores.



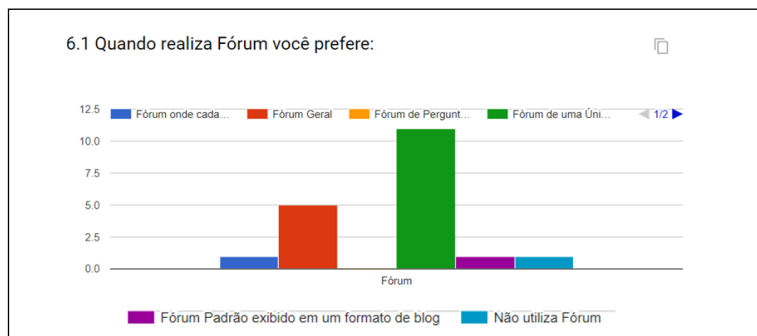
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto ao que foi perguntado na questão 6. 1, que se refere ao tipo de fórum utilizado pelos professores, conforme o Gráfico 21, se obteve as seguintes respostas:

- ✧ Fórum de uma única discussão simples: 57,9%.
- ✧ Fórum geral: 26,2%.
- ✧ Fórum onde cada usuário inicia um novo tópico: 5,3%.
- ✧ Fórum padrão exibido em um formato de blog: 5,3%.
- ✧ Não utiliza Fórum: 5,3%.



Gráfico 21 – Resposta quantitativa da questão 6. 1 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

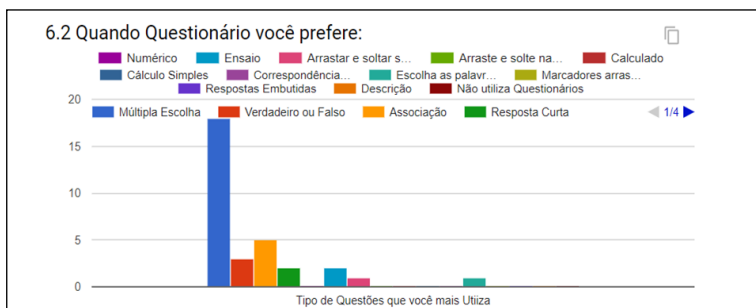
E na questão 6. 2 os professores foram perguntados sobre o tipo de questionário que utilizam, e as respostas foram as seguintes:

- ✧ Múltipla Escolha: 56,3%.
- ✧ Associação: 15,7%.
- ✧ Verdadeiro ou Falso: 9,4%.
- ✧ Ensaio: 6,2%.
- ✧ Resposta Curta: 6,2%.
- ✧ Arrastar e soltar sobre o texto: 3,1%.
- ✧ Escolha as palavras que faltam: 3,1%.

De acordo com o que se evidencia no Gráfico 22.



Gráfico 22 – Resposta quantitativa da questão 6. 2 – Professores.



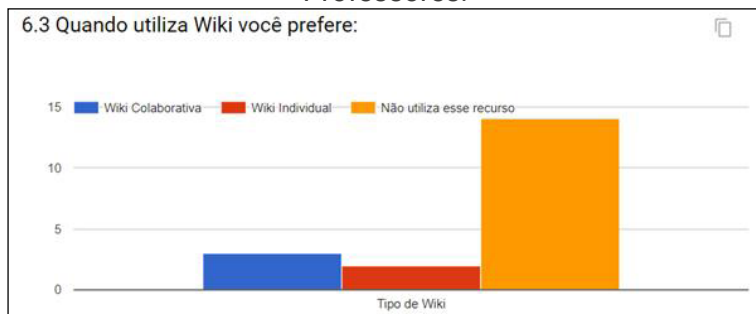
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Também na questão 6. 3 os professores foram questionados a respeito do tipo de Wiki que utilizam em suas atividades avaliativas e responderam:

- ✿ Wiki Colaborativa: 15,8%.
- ✿ Wiki Individual: 10,5%.
- ✿ Não utiliza esse recurso: 73,7%.

Assim como demonstra o Gráfico 23.

Gráfico 23 – Resposta quantitativa da questão 6. 3 – Professores.



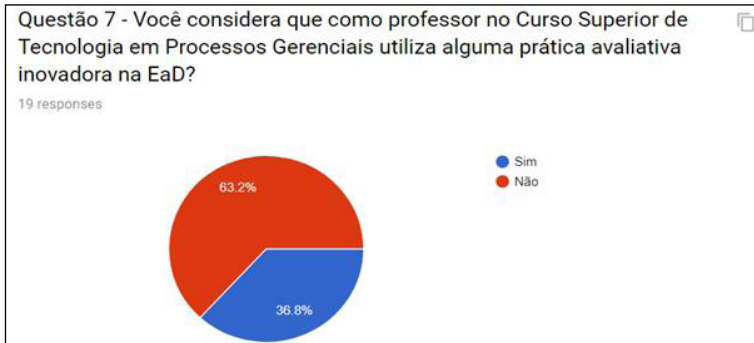
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os professores, ao serem questionados acerca da utilização de prática avaliativa inovadora na EaD, respon-



deram de acordo com o Gráfico 24, que não 63,2%, e que sim, 36,8%.

Gráfico 24 – Resposta quantitativa da questão 7 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação aos novos recursos propostos pelo CREAD¹², os professores consideram ser inovações que ajudam a avaliar na EaD:

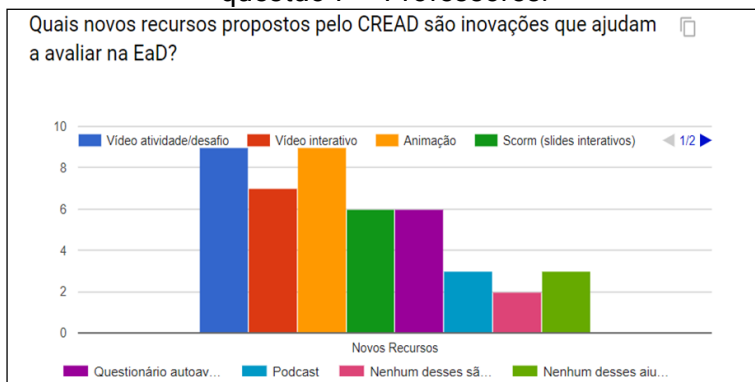
- ✧ Videoatividade/desafio: 20,1%.
- ✧ Animação: 20,1%.
- ✧ Videointerativo: 15,6%.
- ✧ Scorm (slides interativos) : 13,3%.
- ✧ Questionário autoavaliativo: 13,3%.
- ✧ Podcast: 6,6%.
- ✧ Nenhum desses é inovação: 4,4%.
- ✧ Nenhum desses ajuda a avaliar: 6,6%.

E conforme demonstra o Gráfico 25.

¹² / CREAD – Significa Criações para EaD no Centro Universitário em Estudo.



Gráfico 25 – Resposta quantitativa da continuação da questão 7 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação ao instrumento avaliativo mais utilizado na avaliação na EaD os professores elencaram os seguintes:

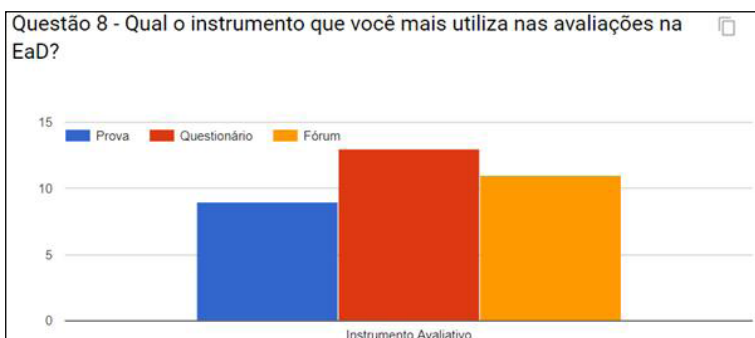
❖ Questionário: 39,4%.

❖ Fórum: 33,3%.

❖ Prova: 27,3%.

O que se comprova com o Gráfico 26.

Gráfico 26 – Resposta quantitativa da questão 8 – Professores.



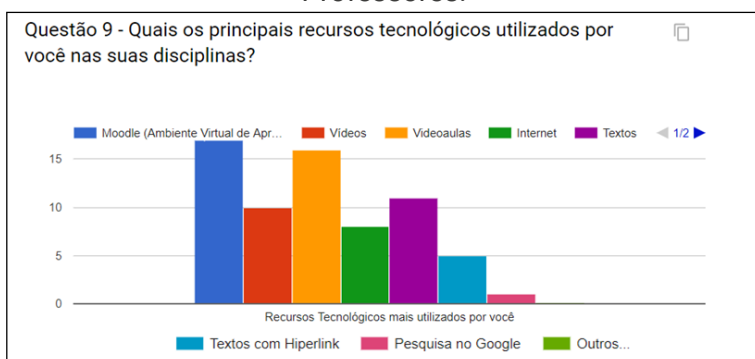
Fonte: Dados da pesquisa (2018).



No que se refere aos recursos tecnológicos utilizados pelos professores nas suas disciplinas, o Gráfico 27 demonstra que os resultados foram os seguintes:

- ❖ Moodle: 25%.
- ❖ Videoaulas: 23,5%.
- ❖ Textos: 16,2%.
- ❖ Vídeos: 14,7%.
- ❖ Internet: 11,8%.
- ❖ Textos com hiperlink: 7,3%.
- ❖ Pesquisa no Google: 1,5%.

Gráfico 27 – Resposta quantitativa da questão 9 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

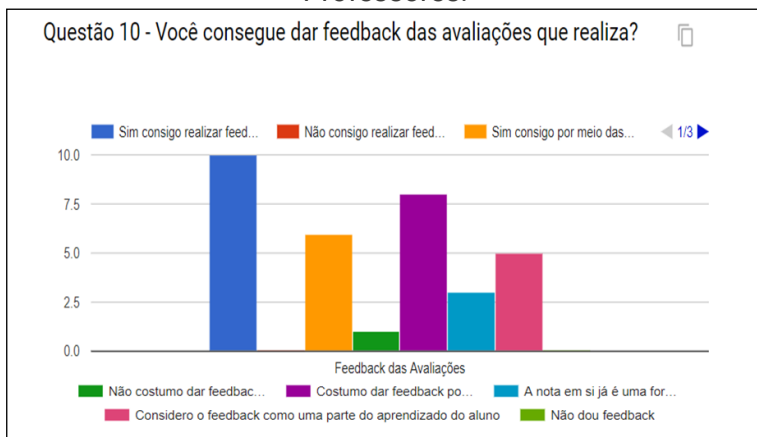
Na Questão 10 os professores responderam de acordo com o Gráfico 28, se conseguem dar feedback das avaliações que realizam. As respostas foram as seguintes:

- ❖ Sim, consigo realizar feedback aos alunos: 32,2%.
- ❖ Costumo dar feedback por meio dos recursos tecnológicos que utilizo na prática avaliativa: 19,4%.
- ❖ Sim, consigo por meio das tecnologias: 19,4%.



- ✧ Considero o feedback como uma parte do aprendizado do aluno: 16,1%.
- ✧ Não costumo dar feedback por meio de recurso tecnológico que utilizo na prática avaliativa: 3,2%.
- ✧ A nota em si já é uma forma de feedback: 9,7%.

Gráfico 28 – Resposta quantitativa da questão 10 – Professores.

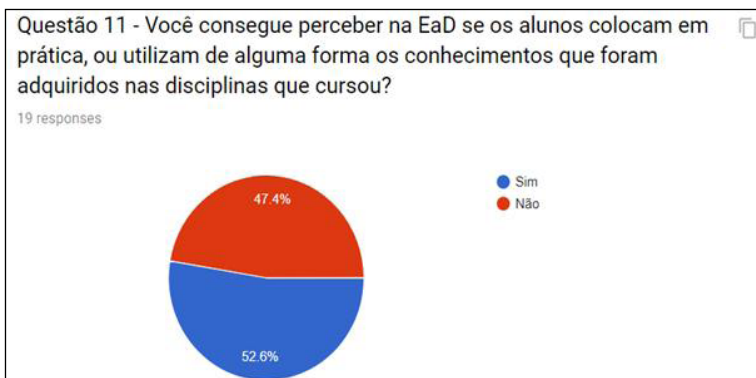


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação à questão se conseguem perceber na EaD se os alunos colocam em prática, ou utilizam, de alguma forma, os conhecimentos adquiridos nas disciplinas que cursaram, os professores responderam conforme mostra o Gráfico 29, da seguinte forma: 52,6% disseram que sim, e 47,4% disseram que não.



Gráfico 29 – Resposta quantitativa da questão 11 – Professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

7.2.2 Resultado qualitativo do questionário dos professores

Os quadros a seguir representam a resposta das questões qualitativas dos 19 professores que participaram desta pesquisa.

Questão 1 – Na sua opinião, quando você elabora trabalhos avaliativos como questionários, fóruns e outros recursos de avaliação, o faz pensando também na aprendizagem que seus alunos terão ao realizar esta avaliação, além do objetivo de identificar a aprendizagem? (Deixe seu Comentário)



Quadro 43 – Resposta qualitativa da questão 1 – Professores.

Respostas	<p>Sempre elaboro as avaliações com base nas competências que devem ser desenvolvidas na disciplina.</p>
	<p>As atividades avaliativas não apenas mensuram o que o aluno aprendeu, mas retroalimentam o que se faz necessário investigar com maior profundidade.</p>
	<p>Em algumas atividades, dependendo do objetivo, não considero as aprendizagens a posteriori.</p>
	<p>Mas na grande maioria das atividades realizadas nas disciplinas sempre penso na possibilidade deste instrumento ser utilizado também como um instrumento de reflexão, busca e reforço dos conteúdos estudados.</p>
	<p>Algumas tarefas são para avaliar se leram. O entendimento acaba ficando em segundo plano.</p>
	<p>As avaliações que faço no EAD têm como objetivo principal a aprendizagem, dado que dou duas oportunidades para o aluno realizá-las.</p>
	<p>As avaliações servem para diagnóstico e reforço de conhecimento.</p>
	<p>Sim. O que se aborda na avaliação deve fazer sentido para o aluno, de modo que ele venha a aprimorar suas competências, ampliar seu olhar sobre a temática do trabalho, enfim, tirar proveito da experiência avaliativa como sendo uma ótima oportunidade de aprendizagem.</p>
	<p>Maior intensidade em identificar a aprendizagem.</p>
	<p>Como não interagimos diretamente com o aluno, esse é o momento de “garantir” o estudo e aprendizagem.</p>
	<p>Sim.</p>
	<p>Sempre faço pensando no aprendizado.</p>
	<p>Sim, mas penso antes em identificar a aprendizagem do aluno utilizando diferentes ferramentas de estudo.</p>
	<p>A avaliação deve ser sistêmica, não apenas sobre a unidade estudada. Vejo que o aprendizado não pode ser isolado, sempre precisa haver conexão entre os diferentes conteúdos dentro da disciplina.</p>
	<p>A avaliação sem dúvida faz parte do processo de aprendizagem.</p>
<p>Sim, pensando sempre em formas alternativas de auxiliar a aprendizagem dos alunos.</p>	



	O objetivo principal é que criem padrões de reconhecimento de situações para aplicarem os conhecimentos adquiridos com a disciplina.
	Acredito que as avaliações, além de servirem como um método de avaliação, devem servir para revisar, fixar e reforçar o conteúdo de aula.
	Sim. É importante entender a maturidade da turma para adequar a atividade ao ritmo deles.
	Sem Comentários. (1 professor)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 2 – Você, ao aplicar uma prova na EaD, revisa o resultado da mesma com os alunos, em algum formato de feedback? (Deixe seu Comentário)

Quadro 44 – Resposta qualitativa da questão 2 – Professores.

Respostas	Quando o sistema permite faço sempre a revisão, inclusive destacando os pontos onde houve mais erros.
	Não apenas com o gabarito comentado, também abrindo um fórum de dúvidas.
	O feedback é feito com a divulgação do gabarito.
	Devolvo o gabarito, e nas questões que os alunos mais tiveram erro explico o motivo das respostas certas e erradas.
	Nunca tem feedback.
	Passo as respostas corretas, mas os alunos que têm interesse é que buscam feedbacks. São poucos. Deixo um gabarito comentado e atendo alunos que me procuram para tirar as dúvidas.
	O aluno necessita saber em quais pontos ele se saiu (ou não) satisfatoriamente. O ideal seria, inclusive, que a prova não fosse aplicada na última semana do grau, e sim na penúltima para que ele possa ter mais tempo para assimilar como foi o seu desempenho na prova.
	Não costumo, mas sim enviar algumas dicas de estudo, em tópicos.
	Apenas disponibilidade de gabarito.
	Público gabarito comentado.
Através do gabarito.	



	Reviso com o gabarito da avaliação e com comentários pertinentes as respostas que o aluno poderia ter feito.
	Sempre após a prova divulgo a prova com respostas corretas, e gosto de identificar onde estão as respostas dentro do material.
	Nem sempre faço.
	Sim, através das atividades da disciplina.
	Enviada prova com gabarito de respostas.
	Acredito que o feedback para o aluno o ajuda a perceber o que errou ou o pode melhorar, e isso seja de vital importância para o seu aprendizado.
	Não utilizo esta prática devido ao cronograma não permitir tal prática.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 3 – Você acredita que na EaD os alunos aprendem realizando trabalhos avaliativos em grupo? (Deixe seu Comentário)

Quadro 45 – Resposta qualitativa da questão 3 – Professores.

Respostas	Minha prática demonstrou que trabalhos em grupo sempre produzem resultados interessantes através da partilha de conhecimento entre os integrantes
	Faz-se necessário instruir claramente o aluno de como proceder em trabalhos coletivos.
	O trabalho em grupo, com a possibilidade de interatividade, a diversidade de aprendizagem e o montante de conhecimento construído é muito maior.
	Acredito que eles têm pouco espaço para colaborar.
	Nunca tentei, na verdade.
	Quando o trabalho é feito realmente em grupo, sim, pois trabalha habilidade como trabalho em equipe e complementação de conhecimentos.



	<p>Sim, porque eles aprendem uns com os outros, e isso possibilita um nivelamento do conhecimento da turma. Claro que ainda há uma dependência em relação ao encontro presencial para que os alunos combinem melhor como vão executar uma tarefa coletiva. No entanto, é necessário que eles aprendam a se organizar a distância para poderem aprender em conjunto. É um desafio recente, mas que precisa ser enfrentado.</p>
	<p>Acredito que o formato não favorece, além da resistência.</p>
	<p>Como aplicar?</p>
	<p>Sim, aprendem.</p>
	<p>Percebi que em minha disciplina os trabalhos em grupo são medianos, comparados aos individuais.</p>
	<p>Acredito que aprendem sim, embora sempre tenha aquele aluno ou aluna que vai junto, com os outros. Mas isso existe em qualquer situação.</p>
	<p>Já fiz algumas avaliações em que os alunos podiam optar por fazer trabalhos em grupo, e muitos dos alunos que optam por isso se saem melhor nas provas. Conseguimos identificar os alunos que fazem do trabalho em grupo fonte de discussão e aprendizado.</p>
	<p>Sim, mas creio que eles têm dificuldades logísticas para tal. Normalmente pela dificuldade de conciliar os horários e local dos alunos.</p>
	<p>Tudo depende da vontade do aluno em aprender, se resolver fazer o trabalho em grupo para que um realize as tarefas e os demais não, ou ainda para dividir a carga de trabalho, então a tarefa não cumpriu o seu objetivo, mas se utiliza como meio de discutir opiniões diversas acerca de uma determinada situação, então a mesma atinge seu objetivo.</p>
	<p>Sempre um trabalho em grupo expõe vários pensamentos que certamente contribuem para o grupo. Mas em contrapartida, quem busca um curso EAD não dispõe de tempo e agenda para realizar trabalhos em grupo, ou que os trabalhos necessitem ter um tempo muito longo para a sua realização para que se consiga realizar em grupo. Acredito que quem busca por esse modelo de curso tem seus horários e sua rotina de estudos e não quer depender de terceiros, além de seu professor caso tenha dúvidas, para evoluir nos seus estudos.</p>
	<p>Sim. Porém entendo que deve existir baixo envolvimento de alguns membros.</p>
	<p>Sem Comentários. (1 professor)</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Questão 4 – Você considera que durante o processo de conversação em fóruns e de trabalhos realizados no ambiente virtual de aprendizagem é possível perceber e avaliar o aprendizado e a evolução dos alunos? (Deixe seu Comentário)

Quadro 46 – Resposta qualitativa da questão 4 – Professores.

Respostas	É possível perceber claramente o amadurecimento do aluno em suas respostas e sua postura nos fóruns.
	O fórum é uma ferramenta excelente, mas não deve ser a única, no caso de haver um número expressivo de alunos faz-se necessário usar artifícios, como a cada dez mensagens fazer um breve resumo e dar um feedback para o grupo.
	Sim. É importante que o professor consiga acompanhar, de forma qualitativa, os escritos dos alunos, e dar o aprofundamento necessário, oportunizando ao aluno o crescimento e o desenvolvimento das competências previstas.
	Não vejo uma interação e evolução de uma discussão, só opiniões soltas.
	Sim, é possível, através da participação deles.
	Para perceber e avaliar o aprendizado dos alunos, certamente os fóruns são ferramentas extremamente úteis. Agora, para que, de fato, a evolução dos alunos seja constatada, é preciso dispor de um tempo maior de observação. Há disciplinas com poucas semanas de duração. Neste caso, fica mais difícil perceber uma evolução. Ao longo de um semestre já fica mais fácil identificar o ritmo de aperfeiçoamento do aluno. Evolução implica tempo. Quanto maior for o tempo de observação, melhor será a qualidade da análise sobre a evolução do aluno.
	Na linguagem utilizada nos trabalhos e nas respostas das perguntas percebe-se o aluno que leu e pesquisou daqueles que não o fizeram. Percebe-se também quais são os pontos que devem ser reforçados, por terem erros mais comuns na turma.
	Mas à medida que aumenta o número de alunos na "sala" vai ficando mais difícil.
	Com certeza.
	Também se identificam dificuldades e necessidades de complementar materiais.



	Entre o primeiro e o último trabalho há uma grande diferença na percepção do aluno sobre o conteúdo da disciplina
	Em turmas menores é mais fácil fazer isso. Nas turmas com 50 alunos ou mais fica difícil para o professor fazer esse acompanhamento em virtude do tempo que toma. Mas sim, acredito de suma importância acompanhar e perceber a evolução dos alunos quanto ao conteúdo.
	Acredito que sim, mas percebo que alguns alunos, principalmente em fóruns, não prestam contribuições necessárias para que eu possa perceber com clareza sua aprendizagem. Consigo completar a avaliação nos demais trabalhos e atividades.
	Especialmente nos fóruns.
	Parcialmente, pois nem sempre todos participam, ou são muito breves nas respostas.
	Quanto mais trabalhos e mais fóruns são realizados, percebe-se quem são os mais estudiosos, os mais interessados na disciplina e os mais dedicados.
	Boa parte das respostas, dependendo da maneira que o tema é abordado, consegue apontar a linha de entendimento do aluno.
	Sim, pelo nível dos comentários e respostas.
Sem Comentários. (1 professor)	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 5 – Em relação aos objetivos de aprendizagem da disciplina, na sua experiência as avaliações que elabora buscam identificar se esses objetivos foram atingidos em termos de aprendizagem? (Deixe seu Comentário)



Quadro 47 – Resposta qualitativa da questão 5 – Professores.

Respostas	Como falei anteriormente, sempre elaboro as atividades, inclusive as atividades avaliativas, considerando as competências e, conseqüentemente, os objetivos de aprendizagem da disciplina.
	O objetivo a ser atingido deve ser o norteador da aprendizagem.
	Para mim, este é objetivo de uma avaliação.
	De certa forma é possível mensurar o entendimento.
	Procuro trabalhar dentro do conteúdo, mas sempre com questões interpretativas.
	Sem dúvida, porque além de resultarem numa aprendizagem mais consistente sobre os conteúdos do plano de ensino, elas servem como preparação para a prova, que é a principal avaliação utilizada nas disciplinas do EAD.
	As avaliações ao longo da disciplina servem principalmente para isto: verificação da aprendizagem.
	Sem dúvida.
	Busco abordar os tópicos mais relevantes nas avaliações.
	Sim.
	Procuro realizar atividades utilizando diferentes ferramentas, assim consigo perceber o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem dos alunos nas diferentes técnicas usadas no ensino aprendido. Alguns alunos vão bem em todas, outros se destacam em alguma delas, e outros, ainda, não participam.
	Os objetivos sempre são norteadores de todas as atividades.
	Precisamos levar em consideração o aprendizado para a profissão, e também para o ENADE. Eu acredito que aprender para se tornar um bom profissional deveria ser o mais importante, porém, muitas vezes precisamos orientar e construir avaliações com foco no que a avaliação do ENADE pede – o que nem sempre está em total alinhamento com o que o mercado necessita.
	Sempre tenho esse objetivo, mas nem sempre consigo identificar se o aluno desenvolveu individualmente a atividade.
As questões devem abranger os objetivos determinados pela disciplina.	



	Os exercícios, os fóruns e a prova têm que refletir o que o conteúdo da disciplina quer passar para o aluno. Se estes quesitos não forem coerentes, o aluno não vai fixar o conteúdo e não vai atingir o objetivo proposto pela disciplina.
	Sim. Sempre válido alinhar. O objetivo da avaliação e construir junto com o aluno e não um momento de teste (passar ou rodar).
	Sem Comentários. (2 professores)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 6 – No que se refere à avaliação na EaD, com quais recursos tecnológicos você entende que seu aluno mais aprende ao realizar atividades avaliativas? (Deixe seu Comentário)

Quadro 48 – Resposta qualitativa da questão 6 – Professores.

Respostas	Utilizo todas as ferramentas acima e são importantes ferramentas para a avaliação da aprendizagem, bem como para demonstrar o que é necessário aprimorar na disciplina e os conhecimentos que precisam ser reforçados.
	Usar uma diversidade de recursos permite explorar diversas competências, privilegiando um número maior de inteligências.
	A utilização do recurso, seja ele o Fórum ou o Questionário, marquei o que mais utilizo. Mas entendo que esta utilização depende do meu objetivo. Às vezes, um fórum de perguntas e respostas, ou cada aluno cria um novo tópico possibilita a discussão em pontos diferentes das disciplinas e/ ou do tópico – utilizo muito esta modalidade. Ainda, no questionário, a mais utilizada é múltipla escolha, no entanto, tenho usado bastante os outros modelos, como V ou F, associação, arraste e solte.
	Minhas disciplinas são exatas, então trabalho mais com questionário.
	O fórum poderia ser um ambiente melhor explorado para discussão e entendimento.



	<p>Quanto mais recursos forem utilizados para a avaliação, mais dinâmico ficará o funcionamento da disciplina, e mais interesse os alunos poderão despertar por ela. Não me valho de Wiki colaborativa, mas opto por um fórum colaborativo no qual materiais podem ser compartilhados pelos alunos, transformando-se esse espaço num repositório interessante de pesquisas e fontes de consulta.</p>
	<p>Utilizo fórum para discussão de notícias da área econômica e verificação se os alunos estão fazendo o link entre as notícias e as bases tecnológicas, mas serve principalmente para estimulá-los à leitura de notícias. Ainda não consegui estimular os alunos na medida certa para interagirem no fórum com os colegas, e eu poder ver se eles estão capacitados a pensar e argumentar sobre o assunto.</p>
	<p>Gosto de perguntas abertas para tentar “conhecer” meu aluno, como pensa e acompanha ou não o conteúdo da disciplina.</p>
	<p>Depende da temática.</p>
	<p>Nos questionários priorizo questões ENADE para que o aluno se familiarize com elas, e também treine alguns conhecimentos mais teóricos. Já nos fóruns e na entrega de tarefas priorizo discussões sobre temas atuais relacionados ao conteúdo, e também gosto que o aluno reflita e discorra sobre conteúdos que são muito importantes para sua vida profissional e que o mundo do trabalho valoriza em um gestor.</p>
	<p>Quando utilizo fórum gosto de uma única discussão simples, mas estipulo o número mínimo de postagens e contribuições que cada aluno deve fazer com os demais colegas e com o assunto em geral.</p>
	<p>Ainda não aprendi a usar.</p>
	<p>Não utilizo.</p>
	<p>Acredito que quanto mais variações de recursos utilizados maior será a exposição do conteúdo para o aluno e melhor será o seu desempenho e a fixação do conteúdo.</p>
	<p>Você acaba se utilizando das formas com as quais tem mais prática.</p>
	<p>Nada a declarar.</p>
	<p>Um ponto que vale comentar é que toda e qualquer atividade deve ser avaliada (valer nota). A Falta de maturidade para participar com o objetivo de aprender e colaborar é gritante. Sem “ponto”, sem participação.</p>
	<p>Sem comentários. (1 professor)</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Continuação da Questão 6 – Não utiliza esses recursos do Moodle e quais costuma utilizar?

Quadro 49 – Resposta qualitativa da continuação da questão 6 – Professores.

Respostas	Faço uso expressivo de Fóruns, questionários, tarefas, não costumo usar com frequência wiki e glossário.
	Questionário.
	Não utilizo Wiki e outros métodos similares.
	Fórum, Questionário, Pasta, URL, Tarefa.
	Já descrito acima.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 7 – Você considera que como professor no Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais utiliza alguma prática avaliativa inovadora na EaD? Se Sim, escreva qual ou quais são essas práticas:

Quadro 50 – Resposta qualitativa da questão 7 – Professores.

Respostas	Laboratório de avaliação.
	Uso de animações, podcast, e-book diagramados com imagens significativas que remetem ao conteúdo abordado, além de vídeos interativos, entre outros.
	Desenvolvimento de projetos.
	Os alunos tiveram que gravar vídeos com lideranças e compartilhar com a turma as suas percepções. Gosto muito de trabalhar com pesquisas exploratórias – sejam elas através de percepções, entrevistas, pesquisas... e compartilhar conosco com os colegas, relacionando com os conteúdos trabalhados.
	O sarau possibilita que o aluno se expresse artisticamente diante das câmeras ou gravando um áudio com a sua performance. Não me parece uma prática comum para as outras disciplinas.
	Não utilizo.
	Padrão.
	Vídeo com situações específicas associado a fórum e questão.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 8 – Qual o instrumento que você mais utiliza nas avaliações na EaD? Outros... Quais?

Quadro 51 – Resposta qualitativa da questão 8 – Professores.

Respostas	Construção de mapas mentais, com uso de ferramentas on-line.
	Trabalhos.
	Entrega de atividades.
	Vídeos criados pelos alunos.
	Atividades de pesquisa.
	Atividade (estudo de caso) com prazo para entrega.
	Entrega de tarefas de reflexão e de associação de conteúdos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 9 – Quais os principais recursos tecnológicos utilizados por você nas suas disciplinas? Outros... Quais?

Quadro 52 – Resposta qualitativa da questão 9 – Professores.

Respostas	PPT narrado, podcast.
	CMAP.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 10 – Você consegue dar feedback das avaliações que realiza? (Deixe seu Comentário)



Quadro 53 – Resposta qualitativa da questão 10 – Professores.

Respostas	Feedback é fundamental para a evolução do aprendizado.
	O feedback é fundamental para que o aluno realize o autoestudo.
	Quando utilizo o questionário já incluo a resposta e o feedback. Quando utilizo outro recurso procuro interagir com o aluno sobre o tópico abordado.
	Dou feedback individual nas avaliações realizadas pelo Moodle e também por e-mail, quando percebo que algum aluno tem dificuldades pontuais.
	Acho o feedback na tarefa pouco interativo e acaba ficando sem contrapontos.
	Apresento minhas observações sobre a qualidade do trabalho, apontando os aspectos positivos e os que podem ser aperfeiçoados.
	Dou feedbacks nas avaliações do Moodle.
	As atividades precisam ser corrigidas e o aluno precisa de orientação.
	Adoto uma prática, onde dou feedback quando a nota está abaixo de 75%.
	Considero o feedback muito importante para o aprendizado.
	Normalmente o Feedback é feito com o gabarito discutido das atividades avaliativas e por e-mails quando os alunos vêm conversar comigo.
	O feedback é essencial ao aprendizado do aluno. Muitas vezes há como fazer isso através de gabarito, mas o aluno se sente mais confortável e também mais confiante quando o professor indica os seus erros e de que forma poderia ter feito a atividade.
	O feedback é indispensável na avaliação, além da nota.
	Através de comentários.
	As ferramentas proporcionam feedbacks automáticos, além de permitirem comentários personalizados.
	Como coloquei na questão 2, acredito que o feedback para o aluno o ajuda a perceber o que errou ou o que pode melhorar, e seja de vital importância para o seu aprendizado.
Todos os exercícios são avaliados, independentemente do número de alunos. Às vezes, dependendo do número dos alunos, algumas formas de avaliação são impraticáveis – fóruns por exemplo para turmas com mais de 50.	
Sem comentários. (1 professor)	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Questão 11 – Você consegue perceber na EaD se os alunos colocam em prática, ou utilizam, de alguma forma, os conhecimentos que foram adquiridos nas disciplinas que cursou? (Deixe seu Comentário)

Quadro 54 – Resposta qualitativa da questão 11 – Professores.

Respostas	
	Trabalhando nos fóruns, solicitando que os alunos falem sobre as suas práticas.
	Colocam em prática não apenas em trabalhos realizados, mas na sua vida pessoal e profissional.
	Eventualmente eles comentam nos fóruns que fizeram aplicação das técnicas.
	Através dos feedbacks que os próprios alunos dão sobre a atividade.
	Pouquíssima interação, fica difícil medir a aprendizagem.
	Percebo quando o aluno tem interesse, faz trocas, participa dos fóruns, mas só sei que ele aplica se ele mesmo me diz isso.
	Só obtive este retorno de uma aluna, por ser bem proativa.
	Não é simples conversar com os alunos sobre a maneira como eles aproveitam as aulas. Tive a oportunidade, entretanto, de conversar com alguns deles e descobri que eles copiam slides num caderno e também fazem anotações sobre o que foi retratado nas videoaulas. Já recebi mensagem dando conta que adoraram meu texto e se apaixonaram por ele, assim como já recebi mensagem dizendo que já estavam com saudade das minhas aulas.
	Com o grande número de alunos é inviável.
	É raro receber esse feedback no EaD.
	Sim, através da escrita deles.
	Já recebi muitas mensagens de alunos informando a aplicação de conteúdos nos seus trabalhos e em suas vidas. Isso é muito gratificante!
	Alguns me trazem algumas aplicações nos seus locais de trabalho, mas poucos casos.
	Não, pelo pouco contato com os alunos após as disciplinas EaD.
	Tanto quanto os alunos presenciais, especialmente nos fóruns avaliativos.



	Acredito que seja difícil um professor da EAD perceber se os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos. Penso que somente por depoimentos dos próprios alunos ou por professores que tenham disciplinas que se complementam, onde o professor pode perceber através dos exercícios que os alunos fixaram os conteúdos da disciplina anterior.
	Pelo feedback de alguns alunos e pelas próprias respostas para algumas situações.
	Não consigo, pois, a impessoalidade é muito grande. Poderia ser um projeto integrador como forma de premiação semestral, por exemplo.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Questão 12 – Como você gostaria de avaliar? De que forma? Com quais Recursos?

Quadro 55 – Resposta qualitativa da questão 12 – Professores.

Respostas	Usando outros recursos – como simuladores.
	Penso que o mais ideal é utilizar o recurso onde há interação, e como consequência a construção do conhecimento de forma partilhada e conjunta. E o papel do professor seja apenas um mediador.
	Gostaria de avaliar com as ferramentas que uso, mas também incluir momentos de prática presencial.
	Acho que as avaliações via Moodle e provas presenciais são bem eficazes.
	Considero que a avaliação está adequada da forma como é feita hoje.
	Quando se domina uma matéria tem-se o principal recurso para avaliar. Talvez o recurso que faria alguma diferença em favor do aluno e do professor seja o maior prazo para poder analisar os trabalhos, porém a duração das disciplinas impõe limites neste caso.
	Através de trabalhos com apresentação por vídeo dos alunos apresentando-o e explicando de forma visual e verbal o entendimento.
	Acredito no sistema tradicional: trabalhos e provas.
	Os recursos atuais são suficientes.
	Não pensei nisso ainda.
	Relatórios de aplicação – vivenciais.



	Com os recursos atuais, questionários, provas.
	Entendo ser fundamental utilizar diferentes recursos e não apenas um único formato.
	Gostaria de um dia tentar videoconferência para discussão. Gosto muito de perceber as atitudes e comportamentos dos alunos.
	Acho que utilizamos bastantes ferramentas de avaliação. Mas mesmo assim, percebo que alguns alunos não participam. Comento com demais colegas e acontece com todos. Então, percebo que não deve ser a forma ou o jeito de avaliar e sim, o perfil de alguns poucos alunos na EAD.
	Acredito que os recursos já utilizados são muito bons para avaliar e fixar o conteúdo.
	Gosto especialmente dos fóruns, pois permitem conhecer mais o aluno e suas habilidades.
	Aplicação prática em uma organização.
	Gostaria de avaliar por projeto multidisciplinar de objetivo comum.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

7.3 O que ecoa dos documentos

Os documentos oficiais internos da EaD do Centro Universitário em estudo definem normas de 'avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD' (Sistema de ensino, 2018), que são procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, e, segundo esse documento, "o processo de avaliação constitui-se de material valioso para a contextualização e definição ou redefinição de estratégias de melhoria e superação" (Sistema de ensino, 2018). Portanto, essa definição conversa com a presente dissertação, contemplando o foco em uma avaliação que valoriza a aprendizagem.

Nesse material se encontra a seguinte orientação:

[...], o material avaliativo serve para contextualizar o professor (e o próprio aluno), ajudando-o na definição das estratégias didático-metodológicas a serem adotadas, a fim de que a aprendizagem se



consolide. O aluno deve ter o processo de aprendizagem monitorado e acompanhado, cabendo ao professor responsabilidade pelo acompanhamento. Por estas razões, todo o processo de avaliação deve ser devidamente registrado (Sistema de ensino, 2018).

Percebe-se que esse processo avaliativo sugere a organização das práticas avaliativas na EaD, também serve para que o aluno se organize, e orienta o registro dessa ocorrência, mas principalmente solicita ao professor que monitore e acompanhe o percurso do aluno com foco não apenas em avaliar, mas principalmente na aprendizagem.

Encontra-se nesse documento que “para dar conta da complexidade da avaliação é necessária a utilização de diferentes e variados instrumentos avaliativos, a fim de tornar o aprendizado significativo para o aluno e professor” (Sistema de ensino, 2018). Uma indicação de uso de diversidade na prática avaliativa na EaD.

A concepção avaliativa na EaD do CST em Processos Gerenciais encontra-se na seguinte citação:

nesse processo, há que se levar em consideração a avaliação em suas três funções: Diagnóstica: determinar as dificuldades para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, para além do julgamento; Formativa: função reguladora da aprendizagem. Implica em retomar o que não foi aprendido em um processo de ação, reflexão e nova ação; Cumulativa: inclui sínteses avaliativas as quais representam a evolução do processo (Sistema de ensino, 2018).

Ao destacar a concepção avaliativa fica mais bem definida a sugestão de uma prática avaliativa aplicada no curso, ou, ao menos, a desejada pelo Centro Universitário. A avaliação diagnóstica busca uma avaliação que não seja “autoritária e conservadora”, e, nas palavras de Luckesi (2008), “deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá



de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (p. 43).

Já em relação a uma avaliação formativa se entende que a EaD, no curso em pesquisa, opta por favorecer a aprendizagem, por meio de mudança de ação, quando se percebe que a aprendizagem não está sendo efetiva, a esse respeito pode-se buscar fundamentação em Haydt (1997), ao mencionar que a avaliação formativa

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...] (p. 292-293).

Nesse tipo de avaliação, alunos e professores são beneficiados ao se valorizar a aprendizagem, de fato, e não a classificação do aluno conforme um ranking de notas. E em relação à indicação da avaliação cumulativa entende-se que esse tipo de avaliação consiste em um constante acompanhamento do professor no processo de aprendizagem dos alunos.

A prática avaliativa no curso e na EaD do Centro Universitário em pesquisa conversa com a concepção da avaliação que é acompanhada e que visa à aprendizagem e não à nota. Essa concepção pode se caracterizar como uma ‘avaliação mediadora’ dos interesses do aluno, do professor e do Centro Universitário. Para Hoffmann (2001, p. 78), esse formato se refere à ‘avaliação mediadora’ de fato, como um processo de “permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educa-



dor e educando, em busca de patamares qualitativamente superiores de saber”.

No documento também são estabelecidas as normas de ‘avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD’ (Sistema de ensino, 2018), são normas avaliativas vigentes na EaD e estas encontram relação com o que estabelece o PPC do curso, conforme identificado no contexto investigado nesta dissertação. E essas normas do processo avaliativo constam no Quadro 56.

Quadro 56– Processo avaliativo no Centro Universitário em estudo.

A avaliação da aprendizagem é realizada em cada unidade curricular, sendo dividida em Grau A, Grau B e Grau C. Em cada grau verifica-se a construção da aprendizagem em consonância com as competências e habilidades desenvolvidas ao longo das aulas e estipuladas pelo professor.

- ✧ Atribui-se nota zero ao aluno que deixar de submeter-se à avaliação prevista, caso seja obrigatória, e também ao aluno que dela se utilizar mediante meio fraudulento.
- ✧ A média do aluno é calculada pela média aritmética simples entre Grau A, Grau B e Grau C.
- ✧ Será aprovado o aluno com frequência igual ou superior a 75% que:
 - ★ Obter média igual ou superior a 7,0 entre Grau A e Grau B (uma casa decimal) ;
 - ★ Obter média igual ou superior a 5,0 entre Grau A, Grau B e Grau C (uma casa decimal).
- ✧ Será reprovado (a) aluno(a) que:
 - ★ Obter frequência inferior a 75%; ou,
 - ★ Obter média inferior a 5,0 entre Grau A, Grau B e Grau C (uma casa decimal).
- ✧ O aluno reprovado, seja por frequência, seja por não ter obtido as notas mínimas exigidas, repetirá a unidade curricular, e estará sujeito, na repetência, às mesmas exigências de frequência e de aproveitamento, estabelecidas neste regimento. Nos casos previstos em Lei a Faculdade adotará o regime de assistência domiciliar.



- ☆ As etapas (Graus A, B e C) avaliam a aprendizagem necessária das disciplinas, de acordo com o perfil do egresso. Trabalhar sob a ótica do desenvolvimento de habilidades e competências está diretamente relacionado à aplicação da metodologia do fazer. Os estudantes do Centro Universitário devem ser constantemente estimulados a aplicar seus conhecimentos em situações do mundo do trabalho, e esse processo de avaliação é fundamental nesse contexto.
- ☆ Para a modalidade EAD, o Grau A equivale a 50% da nota final, e os instrumentos são todos na modalidade virtual. O Grau B possui peso de 50%, onde o aluno realiza a(s) atividade(s) presencialmente no polo. E o Grau C também consiste em uma atividade presencial.

Fonte: com base na 'avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD' (Sistema de ensino, 2018, s. n.)

Destaca-se a necessidade de a avaliação estar vinculada à identificação de competências e habilidades, e, aqui, a base na avaliação diagnóstica, conforme Luckesi (2002), "será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade" (Luckesi, 2008, p. 44).

E embora existam também as normas do processo avaliativo baseado em notas, tanto no PPC do curso (Munhoz, 2015) quanto nas normas de 'avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD' (Sistema de ensino, 2018), por motivos de organização e das demandas de um Centro Universitário da iniciativa privada, não existe foco em ensinar o que o aluno não compreendeu e sim em aprovar ou reprovar, em dado momento. Afinal, esse modelo se repete e não atende apenas a esse Centro Universitário, mas às instituições de ensino em geral, sendo já um conceito comum aceito por escolas e até universidades, afinal as disciplinas têm um prazo de início e término.

O Centro Universitário em estudo vincula seu processo de ensino e de aprendizagem à metodologia do fazer, conforme citado no PPC do curso (Munhoz, 2015), com



base em um tripé que define essa metodologia: teoria, contextualização dessa teoria, e a prática.

Outra forte exigência repassada aos professores no PPC (Munhoz, 2015) é que a aprendizagem esteja voltada às demandas do mercado de trabalho, e isso fica evidente inclusive na documentação voltada à avaliação, pois pretende que se identifique se esse tipo de aprendizagem está sendo contemplado no seu processo avaliativo geral. E essa é uma característica da universidade do século XXI, afinal, a privatização da educação faz com que a educação ganhe um foco de educação técnica, com cursos mais voltados ao mercado, currículos menores e tempo de duração dos cursos reduzido ao máximo. Essa é também uma característica compatível com os cursos superiores de tecnologia.

Pode-se perceber ainda que existe uma definição no que se refere à avaliação da aprendizagem, que consiste na metade da nota ser realizada no presencial e metade no EaD, atendendo a legislação vigente, no Artigo 4º do Decreto 9. 057 de 2017. Algumas especulações existem em relação a essa obrigatoriedade de avaliar presencialmente na EaD, mas o fato é que a legislação ainda exige esse cuidado por parte das avaliações da aprendizagem.

Outra análise possível é em relação a essa citação encontrada no PPC do curso: “Aplicação prática de uma visão sistêmica e multicultural, respeitando a diversidade humana e as questões ambientais e promovendo a sustentabilidade dos negócios” (Munhoz, 2015, p. 19). Nessa citação, encontra-se uma relação dos princípios do Centro Universitário em estudo com a ecologia de saberes, ao se perceber que existe uma preocupação com as múltiplas culturas e visando respeito às diferenças e ao meio ambiente.



Já no perfil do egresso do Centro Universitário encontra-se a concepção de “formar profissionais capazes de empreender e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, inseridos em um processo de educação continuada e focados no mundo do trabalho de forma ética” (Munhoz, 2015, p. 19). Nesse enunciado percebe-se, nitidamente, a preocupação de atender às demandas do mercado em uma educação voltada para o trabalho, o desenvolvimento e a sustentabilidade, mas defende também a ética, o que volta a trazer para o foco dessa educação a formação humana e não apenas a tecnicista.

Destaca-se, no “contexto investigado” desta dissertação, quando se comentou, no seguinte enunciado, em relação ao CST em Processos Gerenciais, que este é pensado com “um viés de integração com a sociedade; são realizados eventos diversos relacionados à assuntos atuais e pertinentes à demanda do curso; ocorre a semana acadêmica e ainda o dia da responsabilidade social; são também oferecidas atividades de educação continuada, como cursos de extensão; também são contempladas práticas de sustentabilidade e responsabilidade ambiental, e há a ênfase no respeito às relações étnico-raciais.” Isso mais uma vez enfatiza a ecologia de saberes como base para uma educação voltada para a Universidade do Século XXI. Embora também se comprovem as mudanças que levam à mercantilização da educação superior no contexto deste estudo.



8. Acolhida dos resultados

Realizada a coleta dos dados que representam a vez e a voz dos alunos e dos professores, se buscou ouvir essas vozes unindo o que ambos responderam aos questionários de pesquisa. Então, ao se analisar os dados a seguir entende-se estar mantendo uma escuta do que une esses resultados e estabelecendo um diálogo com o levantamento bibliográfico apresentado nesta dissertação.

8.1 Conversa com os resultados

Foi oferecido aos alunos e professores que responderam os questionários uma cópia da dissertação após seu término e, desses, 84,2% dos professores demonstraram interesse, e 46,5% dos alunos, o que demonstra o interesse pela temática da avaliação da aprendizagem, mais ainda por essa ser a prática avaliativa em que estão envolvidos diretamente em seu curso e nas suas disciplinas.

Destaca-se que 15,8% dos professores não demonstraram interesse pelo assunto e um percentual expressivo de 53,5% dos alunos também não demonstrou interesse, o que faz com que se reflita sobre o quanto se apropriam da avaliação à qual estão submetidos. Com base na concepção Freireana da pedagogia do oprimido, de que “o educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática” (Freire, 1982, p. 94), supõe-se que o interesse deveria ser de ambos. Avaliação também interessa aos alunos e não é assunto somente de professor, como a muitos pode parecer, até mesmo porque se o educando não ocupar esse



lugar – o de estar envolvido na prática avaliativa –, ele estará à mercê de quem avalia de forma passiva.

Na resposta dos professores quanto a **elaborar trabalhos avaliativos como questionários, fóruns e outros recursos pensando também na aprendizagem que os alunos têm em realizar essa avaliação**, um número significativo de 94,8% deles disseram concordar, e 96,9% dos alunos também concordam que **aprendem ao realizar esse tipo de trabalho avaliativo**. Na coerência do resultado das respostas de alunos e professores a esse respeito está implícita a ideia de uma avaliação da aprendizagem, conforme a concepção de Luckesi (2008, p. 81) : “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno”, e com esses recursos avaliativos fica fácil perceber isso. O autor ainda ressalta que esse formato avaliativo objetiva “tomar *decisões* suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem” (Luckesi, 2008, p. 81).

Com base nos dados qualitativos deste estudo, os alunos responderam que aprendem dessa forma, e que acreditam muito nisso. Também disseram que “**aprendem ao ler o ebook e materiais disponibilizados na disciplina**”, e “**verificam, na avaliação, o que foi visto nas videoaulas e materiais**”, o que lhes proporciona dirimirem as dúvidas existentes sobre sua aprendizagem. Destacam “**aprender mais por questionário**”, e os que afirmaram “**aprender mais nos fóruns**” justificaram esse aprendizado “**devido à participação dos colegas e à curiosidade**”. Disseram que o aprendizado é maior nas avaliações “**por ter que se dedicar**”, ter que “**saber o conteúdo**”, ter que “**estudar**” e, “**revisar os assuntos**”, “**colocar a mão na massa**”, “**pesquisar**” e “**fazer resumos**”, o que **demonstra uma postura ativa**, certa autonomia por parte do aluno.



Quando se fala de autonomia tem-se que, na condição de seres humanos, se é capaz de aprender “[...] não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (Freire, 1996, p. 28). Nesse enunciado reside um dos conceitos de autonomia, o de aprender ao ser responsável pela própria aprendizagem, não dependendo exclusivamente do professor.

Alguns alunos comentaram que **“a avaliação ajuda a fixar o conteúdo”**, e outros, ainda que minoria, 2,2%, **“criticam a elaboração das atividades avaliativas quando não agregam conhecimento”**, mas infelizmente não as especificam, no entanto, sabe-se que essa é uma responsabilidade dos professores ao estruturarem suas avaliações. E houve uma minoria de 0,7% que **“não considera essa a melhor forma de aprender”** e também não especifica qual seria a melhor; outros 0,7% destacaram a **“importância de aprender na prática”**. Dos alunos respondentes, 22% responderam com caracteres como “.” ou com letras diversas ou com asterisco, pois era preciso responder para ir para a questão seguinte, entendendo-se que não tinham interesse em responder ou que não tinham nada mais a comentar sobre o assunto.

Já a resposta dos professores sobre elaborar trabalhos avaliativos pensando também na aprendizagem que seus alunos terão ao realizar essa avaliação, eles afirmaram, na totalidade de respostas, que sim, e afirmaram fazer isso pensando no desenvolvimento de **“competências”**, não só em mensurar, mas **“retroalimentar o que se faz necessário investigar”**. Um professor destacou também que nas suas avaliações **“sempre pensa na possibilidade deste instrumento ser utilizado como um instrumento de reflexão, busca e reforço dos conteúdos estudados”**.

Outras respostas enfatizam **“revisar e fixar”**. Um professor diz realizar atividades para **“avaliar se os alunos**



leram”, e algumas respostas destacam ter como **“objetivo principal a aprendizagem e identificar essa aprendizagem”**. Com esse intuito, um professor respondeu que possibilita que o aluno **“responda duas vezes”**; outros destacam que a avaliação deve **“garantir o estudo”** dizendo que avaliar é **“uma forma alternativa de auxiliar a aprendizagem”**, ou como forma de os alunos **“aplicarem os conhecimentos adquiridos”**, e que **“sempre precisa haver conexão entre os diferentes conteúdos dentro da disciplina”**. Um professor também destaca a **“maturidade da turma”**. E todas essas percepções se somadas vêm a contribuir para o universo avaliativo respeitoso e mediador. A avaliação considera a concepção da avaliação emancipatória que, de acordo com Saul, **“caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”** (2000, p. 61).

Um símbolo da avaliação são as **provas**. Foi perguntado aos alunos se **aprendem ao responder uma prova**, e aos professores se revisam o **resultado de provas no EaD em algum formato de feedback** com os alunos. O resultado foi totalizado em 74,8% de alunos que afirmam **“aprender ao fazer provas”** e os professores apresentaram respostas bem divididas, 63,1% de concordância, e 15,8% deles ficaram em dúvida quanto a isso. Obteve-se 20,2% de discordância em termos de revisar o resultado da aplicação da prova com os alunos. As provas por si só são um formato de avaliação, mas se imagina um momento de discussão dos resultados das provas, sobre erros e acertos. Para Demo (1996, p. 41),

a avaliação há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. A prova é vista como ato de força, barreira dura de ser superada. O resultado dela é típico: em vez de fortalecer o projeto educativo, concede ou retira a **“aprovação”** sem



falar que não representa uma maneira de avaliar, na qual o avaliado possa adequadamente se defender.

Semelhante ao comentário anterior, é possível perceber a prova de maneira menos assustadora, afinal, se esta servir para a aprendizagem, se o professor revisar o resultado dessa prova com os alunos, mesmo que por um feedback via tecnologias, é possível amenizar esse conceito formado pelos alunos – e, muitas vezes, também pelo professor – em relação às provas.

Em relação aos dados qualitativos sobre aprender ao responder uma prova, 10,9% alunos responderam que sim e disseram que principalmente porque têm acesso posterior ao gabarito. E 10,9% responderam que não, justificando que prova **“é só decoreba”, “cola”** e que **“nem sempre estudam para a prova, é chute ou memorização”**. Outros 16,9% afirmaram que **“aprendem porque estudam para responder a prova”**. E 7,9% referem **“odiar fazer prova”**; outros 2,1% não têm certeza se aprendem ou não fazendo prova, e 3,6% disseram **“ficar nervosos”** ao fazer prova e com isso falam em **“ter uns ‘brancos’”** ao responderem a prova. Aqui se faz necessário refletir sobre essa prática avaliativa que causa nervosismo e “brancos”. Conforme Vasconcellos (1995), essa prática avaliativa “chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, ‘branco’, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa” (p. 37).

No entanto, para 9,6% dos alunos as provas são uma forma de **“teste para ver o que aprendeu ou não aprendeu”**, e 8,7% disseram **“ter entendimento dos conteúdos ao responder a prova”**, e 2,9% afirmaram ser uma **“forma de fixar o conteúdo”**. Por sua vez, 1,4% afirmaram **“aprender quando erram”**, 2,2% **“preferem trabalho do que prova”**, e 16,9% não responderam. Sobre provas, 6,6% fizeram reclamações do



tipo “é injusto fazer provas” (porque é obrigatório, às vezes cai bem o que não se sabe, é sorte, modelo ENADE e difícil, tem provas que não se entende o que é para fazer, provas confusas, mal elaboradas, cobram conteúdo não visto, é sem consulta), e **6,6%** disseram ainda que **“a prova deveria ser um meio e não o fim propriamente dito”**.

As respostas estão bem divididas e o assunto prova é sempre polêmico em termos de avaliação, o que se evidencia aqui, porém, ao agrupar as respostas dos alunos percebe-se que 19% estão em dúvida, 30,6% não concordam que provas sejam uma contribuição para sua aprendizagem, e os outros 50,4% compreendem que aprendem ao responder uma prova pelos diversos motivos elencados nessa resposta. Assim, é possível afirmar que pouco mais da metade dos alunos entendem a prova como aprendizagem, não apenas como avaliação.

Na concepção de Haydt (1994), avaliar associa-se a “fazer provas, fazer exames, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Essa associação tão frequente em nossas escolas é resultado de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente predominante” (p. 56). No entanto não precisa ser assim, a avaliação pode ter uma percepção de aprendizagem, como se constatou aqui, e não apenas o peso de uma prova, de uma nota.

Os professores foram questionados sobre se revisam o resultado das provas com os alunos, em algum formato de feedback, e responderam que o fazem com o **“gabarito e gabarito comentado”**. Um professor também destacou que o interesse dos alunos em buscar respostas com o gabarito é pouco, outro professor comentou que **“o ideal seria, inclusive, que a prova não fosse aplicada na última semana do grau, e sim na penúltima para que ele possa ter mais tempo para assimilar como foi o seu desempenho na prova”**. E o colega comentou: **“Acredito que o**



feedback para o aluno o ajuda a perceber o que errou ou onde pode melhorar, e isso seja de vital importância para o seu aprendizado”.

Com isso, a prática docente da avaliação interfere no entendimento, feedback e formação dos alunos, uma relação entre professor e alunos. Assim, evidenciar respeito, ética e autonomia em relação à práxis avaliativa é fundamental, pois,

o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. Que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, tampouco o respeito do educando (Freire, 1996, p. 27).

Partindo-se da premissa de que o aluno pode ser um sujeito dessa prática, de acordo com Freire, na citação anterior, em referência ao trabalho do professor, revisar o conteúdo, dar feedback e não ser o professor o detentor do saber se é certo ou errado, mesmo que os prazos sejam apertados, é importante para os alunos o retorno daquilo que acertaram e, principalmente, do que erraram. Professor e aluno, construindo juntos a aprendizagem, essa é a prática respeitosa para Freire, mas, é claro, isso exige virtudes do professor – paciência, dedicação, tempo, responsabilidade.

Ainda, um professor destacou que **“faz revisão dos pontos onde houve mais erros”**. Outro afirmou que **“nunca tem feedback”**, e um deles disse que **“nem sempre faz”**, e outro ainda que **“não dá tempo devido ao cronograma de provas”**. Para outro professor é comum **“enviar algumas dicas de estudo em tópicos”**, e outro comentou que **“sempre após a prova divulga a prova com respostas**



corretas, e gosta de identificar aonde estão as respostas dentro do material". Outro professor disse dar feedback **"através das atividades da disciplina"**. Percebe-se, então, que os professores têm a intenção não apenas de avaliar, mas de que o aluno aprenda de fato. E quase todos estão envolvidos com a qualidade avaliativa e da aprendizagem, sendo que para isso possuem suas estratégias, mas talvez o curto espaço de uma semana para esse feedback não permita que a aprendizagem do aluno seja aprimorada em relação aos seus erros nas provas. Aqui a referência é ao tempo de uma semana da avaliação do Grau B, para a do Grau C, quando não existe tempo para recuperar o aprendizado de forma sistemática, apenas tempo para que os alunos revejam os conteúdos e façam uma nova prova.

Quanto à realização de trabalho em grupo, houve 78,7% de respostas afirmativas dos alunos em relação a esse tipo de avaliação da aprendizagem, sendo que 13,4% dos respondentes apresentam dúvida a esse respeito e o restante 8,4 estavam divididos entre discordar e discordar totalmente com esse tipo de avaliação. E as respostas dos professores foram de 52,7% de concordância, no entanto, um número expressivo, cerca de 42,1% dos professores disse estar em dúvida se os alunos aprendem em trabalhos em grupo na EaD, e outros 5,2% discordam que os alunos aprendem ao realizar esse tipo de trabalho.

Destaca-se que na EaD os trabalhos em grupo ocorrem com pouca frequência por causa da distância em que os alunos se encontram uns dos outros, no entanto, essa prática hoje é perfeitamente possível por meio dos recursos tecnológicos disponíveis, afinal "tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação" (Kenski, 2008, p. 29).



No que se refere às questões qualitativas foi perguntado aos alunos se aprendem enquanto realizam um trabalho em grupo, e 18,4% deles comentaram que sim, **“mas que dá trabalho”, “que é chato”,** e que aprendem também **“a gerenciar o tempo”**. Outros 2,4% disseram **“não aprender com esse tipo de trabalho”**. E um número significativo (26,4%) comentou aprender **“pela interação entre colegas, pelas diferentes culturas e por entrarem em consenso”**. Apresentando evidências de uma ecologia de saberes. Também 16% comentaram aprender apesar de **“alguns colegas do grupo não ajudarem”, “alguns não levam a sério”, “ter muita dispersão”** e que se **“aprende a administrar problemas”**. O percentual de 2,4% mencionou **“aprender mais assim do que realizando trabalhos individuais”,** e outros 2,4% disseram **“aprender mais assim do que fazendo prova”**.

Para a autora que trabalha com a concepção da aprendizagem cooperativa, “quanto ao modo de constituição dos grupos, os elementos que compõem o grupo apresentam características diversas, constituindo-se a heterogeneidade do grupo como um enriquecimento para todos” (Valente, 2012, p. 44).

Ainda em relação à pergunta se aprendem ao realizar trabalhos em grupo, 7,2% dos alunos disseram aprender “quando se esforçam e se envolvem”; 0,8% **“preferem trabalhos em dupla”**; 3,2% afirmaram **“aprender pesquisando”**, para Demo (2006), que pesquisa princípios educativos

a pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na



acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (Demo, 2011, p. 42 – 43).

A ênfase do autor na pesquisa reforça o que se afirma nessa dissertação em termos de uma prática avaliativa que desenvolva os alunos para a vida, a sociedade e o trabalho.

Também 3,2% disseram haver **“pouco trabalho em grupo na EaD”**. Mas 4,8% estão em dúvida se aprendem dessa forma, e outros 11,2% não responderam. E um respondente confidenciou que **“normalmente não aprende e depende de alguém para colocar seu nome no trabalho”**, e outro disse **“detesto esse tipo de trabalho”**.

Para os professores, os resultados foram de aceitação e de negação, obtendo-se resultados como: **“minha prática demonstrou que trabalhos em grupo sempre produzem resultados interessantes através da partilha de conhecimento entre os integrantes”**. Vários professores concordam com a **“interação”** que acontece nesse tipo de trabalho e que este possibilita **“diversidade de aprendizagem”**, essas respostas, assim como outra anterior, mais uma vez indicam uma ecologia de saberes nesse curso, percebida pelos professores em suas avaliações.

E que **“o montante de conhecimento construído é muito maior”**. Além disso, disseram que quando são realizados em grupo, mesmo, desenvolvem a competência de **“trabalho em equipe”**, mas outro professor comentou que **“é preciso instruir claramente como os alunos devem proceder em trabalhos coletivos”**.

Se o trabalho for conduzido pelo professor poderá ser um trabalho em grupo cooperativo, que leve os alunos a um aprendizado enriquecedor, devido à diversidade de pensamentos e cultura dos alunos. Cabe ao professor estruturar



o formato das atividades e atribuir responsabilidades aos participantes,

no que concerne ao papel do professor, este observa e analisa os alunos, os problemas que estes manifestam ao trabalhar em conjunto e fornece feedback aos grupos quanto ao processo e ao produto que estes estão a conseguir obter de modo a que sejam capazes de ultrapassar os problemas com os quais se vão confrontando para poderem progredir (Valente, 2012, p. 44).

Isso também se aplica na EaD, pois, embora o professor não esteja frente a frente com o grupo, ele consegue definir a evolução e participação dos alunos via postagens e históricos de acesso e participação no AVA, o que permite também essa interação do professor com os alunos.

E outro professor disse: **“embora sempre tenha aquele aluno ou aluna que vai junto, com os outros”**, demonstrando, mesmo assim, acreditar na aprendizagem relacionada aos trabalhos em grupo. Um professor comentou **“fiz algumas avaliações em que os alunos podiam optar por fazer trabalhos em grupo”**, e muitos dos alunos que optam por isso se saem melhor nas provas. **“Conseguimos identificar os alunos que fazem do trabalho em grupo fonte de discussão e aprendizado”**.

Faz-se aqui, um comentário de forma assertiva, considerando-se o pensamento do trabalho em grupo, com base em Carvalho (2005) :

[...] quando os alunos têm a possibilidade de trocar pontos de vista, de discutir resoluções, de verificar que a mesma tarefa pode ter desfechos diferentes, de assistir ao desenvolvimento de um argumento pessoal por um outro colega, ter de explicar como se descobriu um resultado, é benéfico para o desenvolvimento das suas competências (p. 16).

A interação gerada pela necessidade de conversação entre os participantes de determinado grupo de trabalho



faz com que compreendam melhor o que estão fazendo, permitindo-lhes perceber ideias semelhantes e contraditórias. O que também indica a ecologia de saberes e com isso, a construção do conhecimento que ocorre com esses participantes é maior do que se ficassem apenas com os próprios pontos de vista, pois, ao conhecerem outras possibilidades poderão escolher e se posicionar acerca do assunto e isso é favorável à aprendizagem.

Nesse quesito, as trocas de ideias também estão relacionadas às dificuldades de realização desse tipo de trabalho por ser um curso na modalidade EaD. Assim, foram obtidas algumas respostas como: **“nunca tentei”**, **“acredito que eles têm pouco espaço para colaborar”**, **“acredito que o formato não favorece, além da resistência”**, **“dificuldade de conciliar os horários e local dos alunos”**, e os questionamentos de **“como aplicar?”**.

No contexto da EaD é possível realizar atividades em grupo tanto quanto na sala de aula presencial, no entanto, são necessários recursos tecnológicos, para essa finalidade. “A evolução tecnológica coloca à disposição da EaD recursos que facilitam a interatividade e a construção coletiva de conhecimento” (Inocêncio; Cavalcanti, 2011, p. 9).

As autoras ressaltam que “a aprendizagem em grupo de forma colaborativa em EaD é uma estratégia didática que tem ganhado relevância devido à crescente prática de trabalhos colaborativos e ferramentas de interação disponíveis na internet” (Inocêncio; Cavalcanti, 2011, p. 9).

Ainda em resposta a essa questão um professor comenta que “é necessário que eles aprendam a se organizar a distância para poder aprender em conjunto. É um desafio recente, mas que precisa ser enfrentado”. Mas outro afirma **“percebi que em minha disciplina os trabalhos em**



grupos são medianos, comparados aos individuais” o que demonstra sua frustração em relação aos trabalhos em grupo. Outro professor disse não ter comentários.

Percebe-se que existe uma clara divisão de opiniões quanto a esse tipo de trabalho na EaD, e ao analisá-la utilizam-se as palavras de um professor do próprio curso que respondeu a essa questão: **“tudo depende da vontade do aluno em aprender, se resolver fazer o trabalho em grupo para que um realize as tarefas e os demais não, ou ainda para dividir a carga de trabalho, então a tarefa não cumpriu o seu objetivo, mas se utiliza como meio de discutir opiniões diversas acerca de uma determinada situação, então a mesma atinge seu objetivo”**. Claro que ao professor também cabem as recomendações anteriores aqui citadas, pois é ele que organiza essa atividade e a avalia, e precisa fazer isso com certa segurança e conhecimento, por isso se faz necessário esse tipo de discussão.

E o preparo do professor para isso é fundamental, afinal todos os professores que atuam na EaD estão aprendendo com a prática novas formas de aplicar o que já faziam na sala de aula, antes da EaD. “Para se promover a aprendizagem em grupo, é necessário que a abordagem pedagógica realize intervenção de forma planejada para a promoção intencional de atividades e avaliações em grupo” (Inocêncio; Cavalcanti, 2011, p. 9).

Dando continuidade aos resultados obtidos na questão anterior, os professores foram questionados sobre se, **durante o processo de conversação em fóruns e trabalhos que são realizados no AVA, é possível perceber e avaliar o aprendizado e a evolução dos alunos**. Do total, 94,7% dos professores concordam com essa afirmativa, indicando um processo de aprendizagem efetivo por meio da interação do grupo que pode ser observado e mediado pelo professor. Quanto à função do professor na EaD é possível



perceber a “incitação à troca de saberes; mediação relacional e simbólica, condução personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.” (Lévy, 1999, p. 5).

E, para Kenski (2003), o professor da EaD “[...] é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais” (p. 90). Claro que existe o papel do aluno a ser considerado, se ele não tiver autonomia para ler, realizar as tarefas, para ter iniciativa em dirimir dúvidas e não fizer sua parte, deixando tudo a cargo do professor, isso não funcionará. Daí a necessidade de os alunos serem desenvolvidos para essa autonomia ainda na educação básica. E também ao papel do professor de oferecer uma disciplina interativa e atrativa, que captive o aluno, para que este tenha prazer em aprender e em participar das atividades propostas.

Também foi perguntado aos professores do curso se acreditam ser possível perceber e avaliar o aprendizado dos alunos em processos de conversação nos fóruns e trabalhos realizados no AVA. E os respondentes que acreditam ser possível perceber e avaliar o aprendizado dos alunos dessa forma disseram que: “é possível perceber claramente o amadurecimento do aluno em suas respostas e sua postura nos fóruns”. Também disseram ser importante não ter **“um número expressivo de alunos”** devido à dificuldade de dar feedback, o que foi enfatizado por vários professores enfatizaram. E destacaram que **“é importante que o professor consiga acompanhar, de forma qualitativa, os escritos dos alunos”**, visando ao desenvolvimento de **“competências”**; e outros concordam devido à **“participação”** dos alunos, mas destacam o **“curto tempo de duração”** das disciplinas.

Destaca-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB – n. 9.394/96), valoriza a aprendizagem por meio



do desenvolvimento de competências para a cidadania. Compreende-se que, na EaD, o professor não está visualmente acompanhando o aluno, mas, sim, permeado pelas tecnologias. Então, ele deverá poder perceber os avanços de seu alunos, até mesmo pelo desenvolvimento das competências e objetivos alcançados ou não na prática avaliativa da aprendizagem.

Logo, para acompanhar o desenvolvimento do aluno nas atividades realizadas na EaD,

percebe-se que, da mesma forma que o aluno na sala de aula precisa de competências que o façam atuar como um estudante, o aluno da EaD também necessita de competências para enfrentar suas dificuldades e descobrir as possibilidades tecnológicas (Behar; Silva, 2012, p. 5).

Dessa forma, ocorre a percepção do desenvolvimento de competências dos alunos na EaD, por meio das tecnologias, e eles também desenvolvem competências, assim como o professor, para dar conta dessas tecnologias, para um aprendizado a mais, aprendizado extra aos objetivos específicos das disciplinas. O professor, então, avalia e percebe o desenvolvimento do aluno, no tempo que durar a disciplina, acompanhando sua evolução a cada atividade.

Um professor destacou: **“percebe-se também quais são os pontos que devem ser reforçados, por terem erros mais comuns na turma”, e “percebe-se o aluno que leu e pesquisou daqueles que não o fizeram”** ou ainda **“se identificam dificuldades e necessidades de complementar materiais”**. Outro professor disse que **“entre o primeiro e o último trabalho há uma grande diferença na percepção do aluno sobre o conteúdo da disciplina”**. Alguns professores discordam por não perceberem **“interação e evolução de uma discussão, só opiniões soltas”**, e afirmam que nem todos participam e que **“alguns são muito breves nas res-**



postas". Nesse caso, ocorre que é difícil em uma turma todos os alunos apresentarem o mesmo nível de interesse, interação e autonomia, sendo que na EaD a autonomia é fundamental, afinal, o aluno não está em uma sala presencial, em que o professor o questiona e o instiga. Aqui ele precisa ler e se posicionar nas atividades avaliativas, afinal é por meio destas que ele mostra o que sabe.

Um professor não fez comentários, mas destaca-se a resposta de outro professor: "**quanto mais trabalhos se realiza e mais fóruns se percebe quem são os mais estudiosos, os mais interessados na disciplina e os mais dedicados**". O destaque aqui se deve por refletir a tradição avaliativa que professores carregam consigo, de ser classificatória, pois foi assim que os professores também foram educados. Ou seja, em um formato de avaliação classificatória, segundo Hoffmann (2003, p. 12),

muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos (p. 12).

Mas essa também não é uma prática desejada nesse curso, conforme apontam as normas de "avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD" (Sistema de ensino, 2018), mencionadas na análise dos documentos do curso. No entanto, quem está utilizando essa prática o faz, conforme a citação, pensando em qualidade e não percebe o quanto esse formato exclui e classifica.

Aos alunos foi perguntado se acreditavam em uma **aprendizagem efetiva na EaD**, e 94,5% dos alunos concordam que aprendem nessa modalidade. Com essa resposta demonstram confiança na EaD e percebem na prática que é possível, sim, aprender dessa forma.



Podemos nos basear na avaliação externa, ou seja, no resultado do ENADE que avalia a aprendizagem dos alunos. Essa avaliação externa, de alguma forma contribui para se perceber que sim, que é possível aprender de forma efetiva na EaD. Caso contrário, os cursos nessa modalidade já teriam sido proibidos pelo próprio MEC. Portanto, é, sim, confiável, crer que os alunos podem aprender e os professores, ao avaliarem a aprendizagem dos alunos, também identificarão essa aprendizagem.

Já no que se refere aos resultados qualitativos sobre o aluno concordar que aprende efetivamente na EaD, 57% fizeram comentários afirmativos a esse respeito, e outros 24,4% responderam que **“depende da dedicação”**, pois, **“dá liberdade, mas é preciso disciplina”**. Também disseram que é preciso ter foco para **“fazer os trabalhos do Grau A”**, **“ler mais, muita coisa pra estudar, não pode ter preguiça”**. E 1,6% acreditam aprender **“se houver qualidade no curso”**. Dos alunos que responderam, um percentual de 4,8% comentaram **“acreditar aprender menos na EaD”**, disseram que **“as matérias são muito resumidas”**, que **“a educação presencial é melhor”**. Uma pessoa **“não se adaptou”**, outra diz que **“ter o professor presencialmente seria melhor”**. E 12,2% não responderam. Aqui é possível compreender que nem todos se adaptam ao formato da EaD, fica difícil mensurar se esse número é elevado ou mínimo, porque, dos alunos matriculados, uma minoria disse não se adaptar, portanto, imagina-se que aqueles que não acreditam na EaD ou que não se adaptam e que preferem aula presencial não se mantenham nessa modalidade e por isso já se excluíram, daí não responderam ao questionário.

A aprendizagem na EaD apresenta, suas particularidades, conforme se vem falando ao longo desta dissertação. E assim como o professor precisa estar centrado nessas diferenças e semelhanças da educação nesse modalida-



de, para o aluno também é diferente, e ele precisa ser mais autônomo, organizado, pois se sabe que

o estudante, hoje da EaD, foi esculpido pelo modelo presencial durante todo seu processo de aprendizagem. Enquanto adulto, ele tem pouca familiaridade com a tecnologia, demonstra dificuldades em sentir-se responsável por sua própria aprendizagem e durante muito tempo não foi um produtor de conteúdo, mas sim um reproduzidor (Behar; Silva, 2012, p. 5).

Ao se inserir na EaD, o aluno precisa produzir nas atividades, escrever e se fazer entender, ler e estudar de onde estiver e se responsabilizar pelos prazos das atividades.

assim, é preciso que esse aluno construa uma nova identidade, a de aluno virtual. Para isso, se faz necessário remodelar o que já foi elaborado durante anos de um processo educacional em situações presenciais. Tal processo não é apenas uma causa ou um produto da interação, mas deverá ser uma transformação constante (Behar; Silva, 2012, p. 6).

Seguindo a análise dos dados da pesquisa, foi perguntado aos alunos se **os objetivos de aprendizagem da disciplina são identificados nas avaliações da aprendizagem que participam**, e eles responderam totalizando 66,2% de respostas afirmativas, mas 32,3% parecem não saber, pois nem concordam e nem discordam, e outros 1,5% apenas discordam. E aos professores perguntou-se se **os objetivos de aprendizagem da disciplina são contemplados nas avaliações que eles elaboram e se buscam identificar se esses foram alcançados em termos de aprendizagem**. Em resposta, 57,9% dos professores concordam totalmente, e os outros 42,1% concordam, ou seja, 100% deles. Isso demonstra uma incoerência em relação ao que os alunos responderam, evidenciando que, possivelmente, estes não percebem claramente a intenção dos professores na avaliação ou não estão atentos a isso. Talvez os



professores tenham dificuldade de expressar sua intenção nas avaliações ou não possuam essa preocupação.

De acordo com Cunha (2018, p. 285), “para Freire, a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. “ Daí a necessidade de ir aprimorando suas práticas, e de sempre buscar novas alternativas para aquilo que não está claro, para o que não está dando certo, e esse é, sem dúvida, mais um desafio aos professores que sempre estão pensando e recriando suas práticas de aprendizagem e também as práticas avaliativas.

Ainda em uma concepção freireana sobre formação de professores encontra-se que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18).

Para Vasconcelos (2008), essa questão também reside na formação de professores, pois estes possuem uma “concepção teórica adequada, mas na opinião do autor faltam “indicações de mediação – teoria de meio de campo – de formas de concretizar uma nova prática de avaliação” (p. 23). Essa prática vai de encontro à percepção que o aluno tem da avaliação da qual participa.

Mas para Freire a prática avaliativa envolve o aluno. Na concepção da pedagogia do oprimido (Freire, 1987), o educando deve ser envolvido na definição do tema gerador das aulas, que envolve seu aprendizado, isso tudo com base na “dialogicidade” entre educador e educando. A prática libertadora da educação não bancária, visando à educação que liberta, é “um saber de pura experiência feito” (Freire, 2001, p. 22). e ainda na pedagogia da autonomia indica que o educando faça parte da avaliação e não seja submetido a ela.



Destacam-se esses aspectos porque é importante que os alunos entendam os objetivos de aprendizagem, das avaliações que participam. E embora esses objetivos estejam presentes nos planos de ensino e inclusive nas avaliações, é importante que fique claro para eles.

Nas respostas qualitativas que se referem à coerência dos objetivos de aprendizagem em relação ao fato de a avaliação identificar se esses objetivos foram atingidos em termos de aprendizagem, 65,4% dos alunos entendem que sim e que **“esse é o propósito”**. Mas 13,4% não responderam, e outros 21,2% estão em dúvida porque “às vezes o conteúdo da prova não é o que foi visto na disciplina” e **“alguns professores pedem coisas sem nexos com a disciplina”**. Em suas respostas, os alunos demonstram insegurança quanto ao que objetiva a avaliação da qual participam.

Portanto, aos professores foi perguntado se as avaliações que elaboram buscam identificar se esses objetivos foram atingidos em termos de aprendizagem, e a grande maioria dos professores concordou, fazendo comentários diversos: **“o objetivo a ser atingido deve ser o norteador da aprendizagem”**, dando destaque **“às competências”** a serem desenvolvidas e que, **“de certa forma, é possível mensurar o entendimento”**. Um professor disse utilizar **“questões interpretativas”**; outro disse buscar **“abordar os tópicos mais relevantes nas avaliações”**. Essas respostas evidenciam coerência com os documentos analisados – PPC do curso (Munhoz, 2015) e normas de “avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD” (Sistema de ensino, 2018) – sobre avaliação no centro universitário, que buscam uma avaliação diagnóstica, formativa e cumulativa.

Comenta-se que “é certamente importante para um professor estabelecer objetivos para os alunos, mas



também é importante que os objetivos sejam suficientemente gerais para proporcionar aos alunos alguma flexibilidade” (Marzano; Pickering; Pollock, 2008, p. 87). É o que preconiza a concepção freireana, que alunos e professores possam definir juntos os temas geradores, da aprendizagem e prática avaliativa.

Ainda se destaca um viés mercadológico da educação, com ênfase nas palavras de um dos professores, embora esse também seja um objetivo do Centro Universitário, que é transmitido aos professores, percebido na seguinte contribuição: **“precisamos levar em consideração o aprendizado para a profissão, e também para o ENADE”**. Também um professor diz **“nem sempre consigo identificar se o aluno desenvolveu individualmente a atividade”**, o que traz à tona o questionamento de que se pretende avaliar e perceber se os objetivos da disciplina foram alcançados, mas na EaD não há como se ter certeza de que quem respondeu foi, de fato, um aluno, e o que deve representar uma relação de confiança entre professor e aluno também poderá suscitar desconfiança.

Uma suave crítica vem sendo percebida no discurso dos professores, talvez por esse não ser o foco deste estudo não fizeram maiores comentários, mas evidencia a mercantilização da educação e do trabalho docente. Nesse contexto, em que parte da obrigatoriedade da educação superior foi repassada ao mercado, o qual visa ao lucro, a fim de se manter enquanto empresa, rapidamente se voltou para a profissionalização no intuito de atender às demandas privadas, o que se estabelece a partir do marco regulatório inaugurado pela Lei de Inovação Tecnológica (Brasil, Lei n. 10.973/2004) e pela Lei da Parceria Público-Privada (Brasil, Lei n. 11.079/2004).

Esse fato, conseqüentemente, alterou o currículo, retirando disciplinas, encurtando a carga horária, centran-



do-se no mercado de trabalho para atrair alunos/clientes, valorizando a EaD e também lotando as salas de aula nessa modalidade. Desse modo, percebe-se a dificuldade dos professores até mesmo para avaliar a aprendizagem dos alunos quando as turmas são muito grandes. Assim, certamente a qualidade de atenção que o aluno recebe do professor pode ser afetada, além disso, a preocupação com o ENADE se torna uma necessidade de comprovação da qualidade dos cursos, e professores e alunos são afetados por essa mercantilização. Afinal, é preciso que o Centro Universitário seja bem avaliado, pois, assim, ele se venderá no mercado, frente às demandas de conquista de alunos.

O segmento mercantil da educação superior passou a tratar o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc. Por sua vez, o estudante dessas instituições, agora transformado em consumidor, passou a ter ampla gama de opções de ofertas de serviços educativos e a poder escolher o curso que se coaduna com seus interesses e recursos, objetivando obter o título ou o diploma que lhe dê melhores condições para competir na faixa do mercado que corresponde às suas expectativas e possibilidades (Dias Sobrinho, 2010, p. 6).

Assim, preparar os alunos para se habituarem ao ENADE é uma prática comum na educação superior privada, afinal faz parte das estratégias de mercado a que esse segmento da educação também está submetido.

E, em relação à mesma questão, outro professor destacou que é “sempre válido alinhar o objetivo da avaliação e construir junto com o aluno e não um momento de teste (passar ou rodar)”. Essa ação suscita o pensamento freireano de educar e avaliar, com o cuidado de uma educação não bancária, pois na Pedagogia da Autonomia a avalia-



ção é importante, mas o educador, mediador, é alguém que auxilia o educando na construção da aprendizagem e no desenvolvimento de autonomia (Freire, 1996). Nessa linha de pensamento, a avaliação merece ser valorizada, não como mensuração e, sim, por ser parte do processo de aprendizagem, por meio da qual o educando se mostra conhecedor, crítico, autônomo, emancipado, como é esperado (Freire, 1996).

Alguns professores comentaram sobre suas práticas avaliativas, mas acabaram não respondendo sobre se avaliam com base nos objetivos da disciplina. E dois professores disseram não ter comentários a fazer, o que ocorreu em todas as respostas é que um ou outro professor não faz comentários. Isso não deixa claro se estes conseguem de fato avaliar com base nos objetivos e se são conhecedores das normas de “avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD” (Sistema de ensino, 2018).

Já no que se refere aos **recursos tecnológicos que os professores entendem que os alunos mais aprendem ao realizar atividades avaliativas na EaD**, estão o Questionário, com 40%, a Realização de Trabalhos, com 31,4%, e o Fórum, com 28,6%, e pela resposta dos alunos sobre os **recursos tecnológicos com que mais aprendem em termos de avaliação da aprendizagem** estão: Questionário, com 34%, Realização de Trabalho, 28,9%, e Fórum, 26%, embora também incluam Glossário, com 6,8%, e Wiki, com 3,7%. As respostas de professores e alunos são bem equivalentes até mesmo em percentual, sendo que 0,6% dos alunos entendem não aprender com recursos tecnológicos, o que é uma resposta incoerente em relação a ser um curso a distância. No entanto, essa resposta demonstra coerência entre professores e alunos no que se refere a esses recursos tecnológicos que tanto promovem a aprendizagem



quanto favorecem a prática avaliativa na EaD do curso em questão.

Quanto aos resultados quantitativos, a pergunta em termos de avaliação na EaD, com quais recursos tecnológicos você aprende mais, 13,4% dos alunos afirmaram aprender com recursos tecnológicos, e 21,3% deles elencaram o **questionário** por “**ter feedback**” e por poder ser “**repetido**”; 10,2% escolheram o **fórum**, principalmente por possuir “**comentários do professor e colegas**”. Ainda 10,2% dos alunos disseram aprender com **trabalhos práticos**, e 7,8% disseram aprender com **pesquisa**. Os demais 13,1% aprendem consecutivamente por **videoaulas e outros vídeos, leitura do e-book** e de **outros materiais**, por **dedicação**, por **interatividade, glossário e wiki**. Entre todos os respondentes, um deles disse **não saber**, e 22,9% não responderam a essa pergunta.

Por ser o preferido dos alunos, embora já justificado por eles mesmos, o questionário permite retorno programado de erros e acertos, porque a resposta é automática, assim que o aluno o responde, e o fato de poder repetir também garante uma aprendizagem e nota maiores.

Quanto a ser um recurso válido para a aprendizagem, tem-se que o questionário, visto como uma estratégia de ensino, trata-se de

um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas, visando determinado(s) objetivo(s) de aprendizagem. O professor formula questões com as mais variadas finalidades que vão desde a verificação da presença ou ausência de conhecimentos até às que se destinam a controlar a participação dos alunos (Vieira; Vieira, 2005p, 44-45).

Logo, se bem planejado e conceitualmente organizado, o questionário pode vir a ser um recurso importante no processo de avaliativo e da aprendizagem.



Já os professores responderam sobre o que entendem como recursos tecnológicos que seus alunos mais aprendem ao realizar atividades avaliativas, e alguns responderam utilizar diversos recursos, conforme a questão qualitativa que era de assinalar os recursos. Assim, destacaram que **“usar uma diversidade de recursos permite explorar diversas competências, privilegiando um número maior de inteligências”** e ainda corroboram a ideia de que **“avaliar a aprendizagem, permite aprimorar a disciplina”**. Um professor destacou que **“está utilização depende do meu objetivo”**, destacando que, **“às vezes, um fórum de perguntas e respostas, ou cada aluno cria um novo tópico possibilita a discussão em pontos diferentes das disciplinas e/ou do tópico – utilizo muito esta modalidade. Ainda, no questionário, a mais utilizada é múltipla escolha, no entanto, tenho usado bastante os outros modelos, como V ou F, associação, arraste e solte”**.

Os professores destacaram que, ao utilizar esses recursos, **“materiais podem ser compartilhados pelos alunos, transformando-se esse espaço num repositório interessante de pesquisas e fontes de consulta”**, mas um professor disse que **“toda e qualquer atividade deve ser avaliada (valer nota). A falta de maturidade para participar com o objetivo de aprender e colaborar é gritante. Sem “ponto”, sem participação”**, e vários professores disseram que utilizam **“fórum”** cada um a seu modo.

Outro professor destacou que **“minhas disciplinas são exatas, então trabalho mais com questionário”**, e outro disse que sua escolha **“depende do conteúdo”**. Um professor também comentou que acaba por utilizar aquelas que **“têm mais prática”**, e outro disse que **“nos questionários priorizo questões ENADE para que o aluno se familiarize com elas, e também treine alguns conhecimentos mais teóricos”**. Essas respostas encontram relação com as po-



líticas de avaliação externa, não mais a interna. Esse é um foco para a sustentabilidade do curso, embora esse tipo de avaliação também contemple a aprendizagem, mas prepara o aluno para o ENADE. E essa também é uma realidade na rotina da vida dos professores: ter essa preocupação para além da avaliação estrita da aprendizagem, com uma avaliação frente ao mercado disputado de instituições de ensino que competem entre si.

“Já nos fóruns e na entrega de tarefas priorizo discussões sobre temas atuais relacionados ao conteúdo”. E também houve o comentário: **“gosto de perguntas abertas para tentar ‘conhecer’ meu aluno”, “cada professor tem sua forma de trabalhar e avaliar”,** e outro professor disse que gosta de utilizar fóruns para identificar **“se os alunos estão fazendo o link entre as notícias e as bases tecnológicas, mas serve principalmente para estimulá-los à leitura de notícias”**.

E como ocorreu durante a pesquisa, um professor não comentou e um disse não ter comentários. Outro afirmou não utilizar esses recursos e outro disse que não aprendeu a utilizá-los, o que é um pouco contraditório, pois essas tecnologias estão no próprio AVA. Possivelmente não compreenderam o questionamento, até porque não são professores novos no centro universitário, mas talvez sim na EaD. Sendo esse o caso, o foco vai para a formação desses professores, que são profissionais atuantes no mercado de trabalho, cada um em sua área de formação, e que não têm uma licenciatura, ao menos em sua maioria. Percebe-se ainda que cada um deles utiliza os recursos que entende serem mais adequados para a disciplina e objetivos da mesma.

Para Kenski, em relação às mudanças causadas pelas redes que afetaram o conhecimento e o saber, “as pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências



periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional” (Kenski, 2007, p. 47). Isso tem muita relação com o que recai sobre o professor atualmente, em especial ao ser docente na EaD. E a mesma autora diz que “a possibilidade instantânea de qualquer pessoa informar e estar informada pelos desenvolvimentos da rede é que faz a diferença” (Kenski, 2007, p. 36). Buscar informações por meio de tecnologias, mesmo para quem não as domina, hoje é simples, pois a própria rede traz o conhecimento, e esse atende às demandas tanto dos professores quanto dos alunos.

Ainda em relação ao questionamento anterior, foi perguntado aos professores qual **tipo de fórum, questionário ou wiki mais utilizam**, citando as possibilidades encontradas no **Moodle (AVA)** utilizado pelo centro universitário em estudo. O resultado revelou que o tipo de fórum mais utilizado é o de **uma única discussão simples**, citado por 57,9% dos professores. Esse fórum permite aos alunos comentarem e visualizarem a resposta dos colegas, que fica visível para todos na turma e permite interação entre os participantes. E o segundo mais utilizado é o **fórum geral**, citado por 26,2% dos professores, o qual viabiliza uma resposta mais individualizada. Logo, os fóruns são muito utilizados na EaD, e eles assumem uma especial importância na interatividade entre professor e alunos:

uma das atividades assíncronas mais comuns em EaD são os fóruns de discussão, em que os comentários do professor e dos alunos são publicados em uma área a que todos os membros de um grupo tem acesso (...) Pela importância dos fóruns em EaD, é essencial que os professores sejam adequadamente formados no seu uso, para que evitem, de um lado, dominar completamente as discussões (tolhendo assim a liberdade de expressão de seus alunos), e, do outro lado, não fiquem completamen-



te ausentes (dando a impressão de abandono aos alunos) (Mattar, 2012, p. 120-121).

Nessa forma de ensinar e de avaliar, o aluno aprende com o professor, com os colegas e com a pesquisa para poder se posicionar nas postagens do fórum. Portanto, estar preparado para essa demanda traz efetividade ao professor em seu formato avaliativo, proporcionando que seus alunos aprendam ainda mais e ao mesmo tempo avaliem a performance dos mesmos, isso tudo enquanto também participa das discussões.

Quanto ao tipo de questionário que utilizam, o tipo de questão mais utilizada é o de **Múltipla Escolha**, citado por 56,3% dos professores, e o segundo tipo é o de **Associação**, com 15,7%, os quais exigem respostas de maior complexidade.

Em termos de **Wiki**, a mais utilizada é a **colaborativa**, mas a grande maioria, 73,7% dos professores, não utiliza esse recurso. Também se obteve outros percentuais para tipo de questões e fóruns, mas aqui se destacam as respostas mais significativas em percentual e as mesmas também demonstram o **foco em participação, interação e complexidade das atividades avaliativas no curso, o que demonstra qualidade na prática avaliativa e proporciona aprendizagem aos alunos.**

A wiki é um recurso do Moodle que permite atividades colaborativas, no entanto, sua utilização não está sendo tão adotada. Segundo Cole e Foster (2007), a wiki apresenta um formato colaborativo, quem a utiliza, a percebe fundamental para realizações criativas. Sua utilização, normalmente, está linkada a uma ferramenta de colaboração para grupos, de estudo em grupos. Os autores destacam também que a wiki auxilia a formar pessoas participativas, que colaboram em rede, e seu produto final depende da produção de todos os envolvidos.



Os alunos comentaram acerca de outros recursos tecnológicos com os quais mais aprendem na questão qualitativa da seguinte forma: consideram aprender com videoaulas 40% dos alunos, mais especificamente com **“vídeos, vídeos curtos, outros vídeos, vídeos práticos, vídeos de palestras, filmes, youtube”**; também aprendem com pesquisas no Google, 18,1% dos alunos citaram **“internet, troca virtual de ideias com outras pessoas e colegas, webnários”**. Também destacaram a aprendizagem com o ebook, 9,6% dos alunos, dizendo que “é um livro com tecnologia, são coloridos e de leitura fácil”, entendendo-se também a inserção do hiperlink, e outros 3,8% aprendem com a leitura de livro, consideram **“livros virtuais, e na biblioteca, publicações em meios eletrônicos e em documentação de fabricantes”** (provavelmente no que se refere a quesitos mais técnicos). Ainda 5,8% dos alunos comentaram que aprendem em áudios **“podcast, audiolivro”**. Mas 13,2% destacaram ser possível **“aprender com recursos tecnológicos”, “com chats e videoconferências”, “com questionários”, “fóruns” e “por aplicativos”**, e, para finalizar, 6,7% dos alunos não responderam, e 2,8% disseram não saber.

“A virtualização do ambiente de aprendizagem vem agregar à educação maiores probabilidades de um ensino dinâmico, rápido e objetivo entre seus participantes” (Levy, 1996, p. 95), conforme demonstram os diversos recursos tecnológicos que emergiram da resposta dos alunos e dos professores, sendo estes fundamentais para a construção do conhecimento e possibilitando a avaliação.

Se faz necessário suscitar a consciência de que os recursos tecnológicos devem ser empregados associados a uma proposta pedagógica e a um contexto específico de cada disciplina e cada turma, para que se possa de fato auxiliar efetivamente no processo de ensino-aprendizagem e os recursos



e atividades disponíveis possam ser utilizados de forma mais consciente e crítica (Borges et al., 2018, p. 148).

Destaca-se que as tecnologias isoladamente nada têm a contribuir, a menos que sejam utilizadas via planejamento metodológico e ainda estejam voltadas para uma aprendizagem que poderá ser identificada na prática avaliativa.

Aos professores foi feita a seguinte pergunta qualitativa: Não utiliza esses recursos do Moodle e quais costuma utilizar? E os mesmos responderam que utilizam **fóruns, questionários, tarefas, pasta, URL**, e dois professores destacaram que não utilizam wiki e glossário.

Os professores, ao serem questionados acerca da **utilização de prática avaliativa inovadora na EaD**, responderam que não, 63,2%, e que sim os outros 36,8%. E 71,7% **dos alunos consideram que sim, que a EaD utiliza práticas avaliativas inovadoras.**

Sobre a questão qualitativa a respeito das práticas avaliativas inovadoras e quais são essas práticas, 37,2% dos alunos responderam que **“todas as práticas avaliativas são inovadoras”**, e outros 15,9% **“estão sempre utilizando coisas novas nas disciplinas, tarefas interessantes, materiais diversos”**. Também 17,9% dos alunos afirmaram que **“o fato de ser educação a distância é uma inovação”**, e 4,9% dos alunos disseram ser **“inovador o questionário autocorrigido”** (parece que relacionam o questionário à gamificação, por conter feedback e fornecer uma nota). Mas também enfatizam a questão da inovação, no questionário. E outros 4,9% disseram ser inovadores os vídeos, pois **“são curtos e objetivos, fica fácil de assimilar o conteúdo”**. Outros 8,4% dos alunos responderam que fóruns são inovação e **“atividades realizadas pelos professores de forma interativa, com dinamismo e materiais interes-**



santes", e o hiperlink, "**links que ajudam a buscar novos conhecimentos**" são uma realidade para esses alunos, acostumados a serem direcionados para outros ambientes, páginas e sites. Também comentaram as "**ações sociais**" (propostas por professores, mesmo na EaD), e o próprio "**AVA**". Mas 7,9% não responderam, e 2,9% disseram não saber.

E a resposta qualitativa dos professores sobre se utilizam alguma prática avaliativa inovadora demonstra como inovação a utilização de "laboratório de avaliação", animações, podcast, e-book diagramados com imagens significativas que remetem ao conteúdo abordado, além de vídeos interativos sobre desenvolvimento de projetos. Um professor comenta que "**os alunos tiveram que gravar vídeos com lideranças e compartilhar com a turma as suas percepções. Gosto muito de trabalhar com pesquisas exploratórias – sejam elas através de percepções, entrevistas, pesquisas... e compartilhar conosco com os colegas, relacionando com os conteúdos trabalhados.**" Outro professor disse que utiliza "**o sarau que possibilita que o aluno se expresse artisticamente diante das câmeras ou gravando um áudio com a sua performance. Não me parece uma prática comum para as outras disciplinas**". Destaca-se aqui, outra resposta que evidencia a da ecologia de saberes. E outro professor disse utilizar "**vídeo com situações específicas associado a fórum e questão**".

Pode-se pensar que, no curso em estudo, a inovação se relaciona à EaD em si, também às práticas avaliativas da aprendizagem e ao uso de tecnologias, mas deixa uma sensação de inovação também no sentido didático da aprendizagem. E esse é um aspecto interessante no curso em questão, que pode ser observado em outros estudos.

Segundo Morés (2017), "a inovação não significa apenas a produção de um produto novo, mas também de



um processo de mudança e de ressignificação em determinado contexto” (p. 34). Nesse sentido, a EaD possibilita criatividade em mudanças significativas dos instrumentos avaliativos, possibilitado pelo uso de recursos tecnológicos, os quais podem ser desenvolvidos pela própria instituição de ensino.

No Centro Universitário onde esta pesquisa foi realizada, existe o CREAD, um setor que realiza a criação para a EAD, a criação é de objetos de aprendizagem e ocorre em parceria com os professores. Assim, foi perguntado aos professores quais dos **novos recursos** propostos pelo CREAD os **professores consideram ser inovações que ajudam a avaliar na EaD**, obtendo-se como resposta: o **Vídeo atividade/desafio**, com 20,1%, **animação**, com 20,1%, **Vídeo interativo**, com 15,6%, e o Scorm (slides interativos) e **questionário autoavaliativo**, com 13,3%, e depois os outros recursos com menor percentual na visão dos professores.

Já para os alunos se perguntou **com quais dos recursos listados os alunos mais aprenderam, estudaram ou foram avaliados**, e eles responderam na seguinte ordem: **Questionário autoavaliativo**, com 28,5%, **Vídeo atividade/desafio**, com 20,4%, e **Vídeo interativo**, com 15,5%. Evidenciou-se, assim, como principais recursos, o questionário autoavaliativo, vídeo interativo, atividade ou desafio, o que demonstra o quanto os alunos hoje aprendem por vídeo. E o questionário é um recurso que se assemelha muito aos jogos, é interativo ao trazer a resposta de acerto ou erro e o feedback do professor imediatamente a sua resposta, talvez por isso os alunos demonstrem tanto interesse por esse recurso.

Nos dados qualitativos sobre qual dos recursos listados que você assinalou mais gostou, em termos de aprendizagem ou avaliação, 31,6% dos alunos responde-



ram gostar de **questionário**, 20,6% dos alunos gostam de **vídeos**, e 11,1% gostam de **animação**. Os demais alunos responderam “**gostar de todos os recursos, de vídeo interativo, vídeo atividade/desafio, videoaula, slides interativos, podcast ‘quando estou fazendo outras coisas vou ouvindo no fone... até no trabalho, mas nas disciplinas não tem muitos é uma pena’, leituras e pesquisa**”. Também aqui 11,8% não responderam, 2,2% disseram não ter utilizado esses recursos, e 1,5% não sabem.

Ao se questionar os professores sobre qual desses recursos eles mais utilizam nas disciplinas da EaD, estes responderam utilizar “**mapas mentais com uso de ferramentas on-line**”, “**vídeos criados pelos alunos**”, “**atividades de pesquisa**”, “**trabalhos e entrega de atividades**”, e também “**estudo de caso com prazo de entrega**”, “**tarefas de reflexão e de associação de conteúdos**”. Percebe-se que, além dos recursos já indicados pelo próprio Centro Universitário, os professores são criativos e contribuem com outros recursos ainda.

É de fundamental importância ter um setor que desenvolva esses recursos para a EaD, e, nesse sentido, “designers instrucionais e professores precisam colocar o envolvimento antes do conteúdo, quando planejam, cursos ou ensinam” (Mattar, 2014, 43), visando ao interesse do aluno na atividade, e, desse modo, os alunos conseguem aprender os conteúdos, e esses recursos servirão também à finalidade avaliativa.

Na questão sobre o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores nas disciplinas que o aluno participou, o resultado foi: **Questionário**, com 40%, **Prova**, com 36,2%, e **Fórum**, com 23,8%, e, segundo os professores, **Questionário**, com 39,4%, **Fórum**, com 33,3%, e **Prova** com 27,3%, o que apresenta resultados muito próximos e coerentes. Embora muitos recursos práticos e tecnoló-



gicos tenham sido elencados, os tradicionais despontam como os mais utilizados.

No que se refere aos **recursos tecnológicos utilizados pelos professores nas disciplinas**, as respostas de professores e alunos constam no Quadro 57 a seguir.

Quadro 57: Recursos tecnológicos mais utilizados nas disciplinas.

Recursos Tecnológicos	Resposta dos Professores	Resposta dos Alunos
	1. Moodle 25%	1. Moodle 23,4%
	2. Videoaulas 23,5%	2. Vídeo Aulas 22,8%
	3. Textos 16,2%	3. Textos 20,3%
	4. Vídeos 14,7%	4. Vídeos 13%
	5. Internet 11,8%	5. Textos com hiperlink 9,5%
	6. Textos com hiperlink 7,3%	6. Pesquisa no Google 7,9%
	7. Pesquisa no Google 1,5%	7. Internet 3,1%

Fonte: autoria própria, com base nos dados a pesquisa (2018).

Tais resultados estão muito próximos e demonstram a realidade da utilização dos recursos tecnológicos na EaD do curso em questão. A base é o ambiente virtual de aprendizagem tanto para professores quanto para alunos. Constata-se, a partir do Quadro 57, a utilização de videoaulas como um forte recurso tecnológico, e os textos que se referem a e-book realizados para a disciplina e textos de apoio e complementares dispostos no Moodle, seguidos pelos demais vídeos que ilustram as disciplinas, além de hiperlink nos textos que direcionam o olhar do aluno para fora do AVA, e das pesquisas no Google e outras utilizações da internet para recursos tecnológicos diversos. São evidenciados objetos de aprendizagem e o hiperlink em



si, por meio de materiais utilizados para as avaliações e aprendizagem, assim como, de textos e de ebooks, esses mesclados ao que alunos e professores entendem pelo nome de recursos tecnológicos.

Em termos de vídeos, vídeoaulas, videoatividades, videodesafios, percebe-se, no resultado deste estudo, o quanto esses recursos são bem aceitos pelos alunos, desde que não sejam extensos, é claro. Na concepção de Moran (1995),

o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo para atingir posteriormente o racional (p. 2).

Os vídeos, quando combinados com outras tecnologias, podem constituir uma disciplina em si, com criativas possibilidades. E “as tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes de comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação” (Moran, 2013, p. 185).

Seria possível dizer que os recursos tecnológicos são ferramentas que facilitam o trabalho dos professores e a compreensão dos alunos. Isso porque são pensados, planejados e estruturados com a finalidade da aprendizagem e também da avaliação:

os professores se vêem diante do desafio de aliar os recursos tecnológicos disponíveis a uma ação docente que tem como base uma concepção peda-



gógica interativa, colaborativa e reflexiva, que implica em revisão de concepções e posturas diante do fazer pedagógico (Machado, 2010, p. 73).

Na questão qualitativa sobre qual desses instrumentos avaliativos foi mais utilizado pelos professores nas disciplinas que o aluno participou obteve-se o seguinte resultado: 54,5% de **trabalhos diversos**, e 30,6% de **trabalhos de pesquisa**; outros 4,3% responderam que são as **provas**, e os demais se dividiram entre **videoatividade/desafio**, **prototipagem**, **fórum**, **videoaulas** e **ebook**. Já os professores responderam que utilizam **PPT narrado**, **podcast** e **CMAP**. E o resultado dos alunos apontam para 28,5%, que disseram: **“teve... mas não sei agora”**, e o restante das respostas apontam para **planilhas**, **trabalhos e ações sociais**, **palavras cruzadas**, **apresentação tipo um vídeo** e **e-book**.

Também ao se questionar os alunos se eles **recebem feedback das avaliações das quais participam**, somente 2,9% disseram não receber feedback, e o restante respondeu que: Sim, **recebo feedback por meio das tecnologias utilizadas nas avaliações** (34,9%) ; Sim, **recebo feedback dos professores** (28%) ; **Considero o feedback como uma parte do meu aprendizado** (17,6%) ; **A nota em si é uma forma de feedback** (16,6%). E aos professores se perguntou se **conseguem dar feedback das avaliações que realizam**, e as respostas foram: Sim, **consigo realizar feedback aos alunos** (32,2%) ; **Costumo dar feedback por meio dos recursos tecnológicos que utilizo na prática avaliativa** (19,4%) ; Sim, **consigo por meio das tecnologias** (19,4%) ; **Considero o feedback como uma parte do aprendizado do aluno** (16,1%) ; **Não costumo dar feedback por meio de recurso tecnológico que utilizo na prática avaliativa** (3,2%) ; **A nota em si já é uma forma de feedback** (9,7%).

Em relação à resposta qualitativa sobre se o aluno recebe feedback das avaliações das quais participa, 57,3%



dos alunos responderam que sim, e que **“feedbacks também ensinam, as respostas erradas, são revisadas”, “alguns professores dão feedback e outros nem tiram as dúvidas dos alunos”, “geralmente em fóruns”, “os questionários mostram na hora o que erramos”**; e 4% responderam com reclamações do tipo **“demoram muito para vir, e por vezes são bem amplos, alguns com feedback, outros apenas com nota, poderia ser mais claros”, “os feedbacks poderiam ser mais diretos”**. Também responderam que **não 10,5% dos alunos** e falaram que **“tem matérias que a nota só aparece depois de terminada a prova final do grau B”, “só a nota, nada de feedback, se não dão feedback não sei o que está errado”, “gostaria de receber feedback de todos os professores, nem todos os professores dão feedback de qualidade”**. Ainda 2,4% disseram que **“algumas vezes recebem feedback”**, outros 25,8% não responderam. Destaca-se que 98,4% dos alunos enfatizaram **gostar e necessitar de feedback**, contra 1,6% que disseram não gostar ou ler os feedbacks. Destaca-se que, com algumas ressalvas e reclamações, a grande maioria dos alunos disse receber algum tipo de feedback na EaD.

Já os professores responderam a favor do feedback, dizendo que ele representa **“a evolução do aprendizado”, “fundamental para que o aluno realize o autoestudo”, “o aluno precisa de orientação”, “ajuda a perceber o que errou ou o que pode melhorar”, “procuro interagir com o aluno sobre o tópico abordado”, “dou feedback individual nas avaliações realizadas pelo Moodle e também por e-mail, quando percebo que algum aluno tem dificuldades pontuais”**; também disseram dar **feedback pelo Moodle, “de forma automatizada e que permite comentários personalizados”**, mas um professor disse que **“dar feedback na tarefa é pouco interativo e acaba ficando sem contrapontos”**, no entanto, não comenta como dá feedback.



Outros professores indicam **“o que pode ser aperfeiçoado”**, um dá feedback apenas quando a **“nota está abaixo de 75%”**, outro dá feedback por **“gabarito e quando o aluno lhe procura”** e um professor comenta que **“é impraticável dar feedback em fóruns de turmas com mais de 50 alunos”**, enfatizando-se, aqui, mais uma vez, a questão mercadológica da educação, que impõe uma forte demanda de trabalho aos professores, devido ao alto número de alunos em uma única disciplina. Mas também se percebe, nitidamente, que existe uma preocupação por parte dos professores em fornecer um feedback de qualidade.

Certamente, o diálogo democrático e uma avaliação que inclui os educandos na escolha dos critérios avaliativos, em um formato participativo, ou autoavaliativo, valorizam a autonomia na avaliação da aprendizagem. “A referência que Paulo Freire faz à necessidade do diálogo na avaliação, o estímulo ao ‘falar com’, está igualmente em consonância com um dos princípios centrais da educação dialógica Freireana” (Saul, 2008, p. 20).

Tem-se ainda que “uma das estratégias mais generalizáveis que um professor pode usar é proporcionar aos alunos um feedback relativo à qualidade do seu desempenho” (Marzano; Pickering; Pollock, 2008, p. 88). Isso auxilia o aluno a entender seus equívocos e a buscar o entendimento necessário para a aprendizagem.

Ainda sobre o feedback, ele deve ser “corretivo” em sua natureza. [...] isso significa que ele proporciona aos alunos uma explicação do que estão fazendo que é correto e do que estão fazendo que não é correto” (Marzano; Pickering; Pollock, 2008, p. 88-89). E também que “o feedback deve ser oportuno, um feedback dado imediatamente após uma situação tipo teste tem um melhor efeito” (Marzano; Pickering; Pollock, 2008, p. 89). Isso é o que os alunos destacaram anteriormente em relação ao questionário, devido



à programação de feedback que o mesmo possui e que garante a resposta assim que eles o respondem.

Destaca-se ainda que “para o feedback ser mais útil, ele deve ter referência com um nível específico de habilidade ou de conhecimento” (Marzano; Pickering; Pollock, 2008, p. 90).

Esse retorno tão esperado, e com o qual os professores tanto se ocupam, favorece muito o processo de aprendizagem e pode também favorecer a comunicação entre professores e alunos, fazendo parte da prática avaliativa da qual não pode se separar.

Ao serem questionados se **conseguem perceber na EaD se os alunos colocam em prática, ou utilizam de alguma forma os conhecimentos adquiridos nas disciplinas que cursaram**, 52,6% dos professores disseram que sim, e 47,4% disseram que não. Já os alunos, ao responderem sobre **se colocam em prática ou utilizam de alguma forma os conhecimentos que foram adquiridos nas disciplinas que cursaram**, 95,3% afirmaram utilizar esses conhecimentos de alguma forma, e 4,7% disseram que não. É mais difícil para o professor na EaD perceber isso, mesmo assim mais da metade deles disseram perceber essa utilização, e em relação à resposta dos alunos, quando menos de 5% destacaram não utilizar esse resultado. Essa não utilização pode estar relacionada ao fato de não estarem trabalhando, pois, para a maioria dos alunos, parece que somente se estiverem trabalhando poderão aplicar o que aprenderam. Isso evidencia o forte vínculo do curso com o mercado de trabalho.

Na pergunta qualitativa sobre se o aluno consegue colocar em prática, ou utilizar, de alguma forma, os conhecimentos que foram adquiridos nas disciplinas que cursou, obteve-se o seguinte resultado: 78,8% dos alunos afirma-



ram que sim, e comentaram **“no trabalho”, “na minha vida pessoal”, “em uma visão empresarial”, “no autocontrole”, “o que aprendo consigo aplicar”, “aprendo mais fácil quando consigo transportar os ensinamentos para meu dia a dia”, “a ideia do Design Thinking na organização e formulação de processos de gestão na empresa que trabalho”, “utilizo muitas ferramentas, quando aprendo não tem como não usar”, “utilizo tudo o que aprendo”,** sendo que 1,5% disseram utilizar às vezes, e 3,9% disseram não utilizar, justificando que **“não trabalho na área ainda”,** dizendo que **“nem sempre”**. Outros 15,8% não responderam.

Em relação à percepção da aprendizagem via práticas avaliativas, alunos e professores conseguem chegar ao fim máximo de seus objetivos porque, perceber o próprio aprendizado sendo aplicado, ou o professor saber desse aprendizado praticado pelos alunos é o ápice da aprendizagem, que pode ser constatado, atestado pela avaliação, ou ao longo do processo avaliativo praticado.

Segundo Vasconcellos (2008),

o que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudá-lo a superá-la (p. 89).

E ao se perguntar aos professores se conseguem perceber se os alunos conseguem colocar em prática ou utilizar de alguma forma os conhecimentos que foram adquiridos nas disciplinas do curso, eles responderam que estimulam essa fala ou os próprios alunos **“comentam nos fóruns sobre suas práticas”, “pelo feedback dos alunos nas atividades”, “através da escrita deles”, “do relato do aluno”, “pela percepção do professor de outra disciplina”**. Um professor disse que consegue perceber



“via fóruns tanto quanto com alunos presenciais”; outro disse que **“colocam em prática não apenas em trabalhos realizados, mas na sua vida pessoal e profissional”**. Alguns professores disseram ser difícil por ter **“pouca interação”** ou pelo **“grande número de alunos”**, um professor diz «é raro receber esse feedback no EaD»; e outro, que **“a impessoalidade é muito grande”**, mas sugere **“um projeto integrador como forma de premiação semestral”**; outros disseram que ficam sabendo pelos alunos, mas que **“são poucos casos”**. Mas um professor comenta: **“Já recebi muitas mensagens de alunos informando a aplicação de conteúdos nos seus trabalhos e em suas vidas. Isso é muito gratificante!”**, ou seja, é possível perceber, sim, essa aplicação, mesmo na EaD.

O resultado qualitativo da pergunta realizada aos alunos sobre como eles gostariam de ser avaliados? De que forma? Com quais Recursos? foi o seguinte: 21,8% dos alunos afirmaram que gostariam de ser avaliados por meio de **trabalhos e questionários**, mas comentaram **“com menos trabalhos”**, **“mais feedbacks para saber onde está errando”**, **“com mais tempo para fazer os trabalhos”**, **“só com as atividades da semana no Moodle”**. Outros 18,2% gostariam de **não ser avaliados** e comentaram que gostariam de **“ser livre para aprender o que quiser”**, mas entendem que é necessário para estudar e aprender. Já 15,1% **gostariam de ser avaliados sem prova**, e dos 9,1% que responderam que **gostariam de ser avaliados com prova** fizeram os seguintes comentários: **“com consulta”**, **“em dupla”**, **“sem tantas atividades por semana”**; e uma fala demonstra uma necessidade dos alunos frente a avaliação presencial: **“gostaria que as provas acontecessem não todas no mesmo dia é ruim estudar para todas as provas para fazer no mesmo dia, a gente fica preocupada com o tempo, com medo de não conseguir responder tudo”**



e daí faz com pressa”. Essa frase abrangeu 6% desses respondentes.

Por sua vez, outros **11,3%** afirmaram que **está bom como acontece hoje**, e teceram os comentários: **“estou sendo avaliado conforme vou aprendendo”, “quando for cabível, gostaria de realizar um trabalho no qual teria de aplicar as teorias e técnicas aprendidas em um ambiente real ou simulado. O avaliador faria o papel do cliente/usuário dando suas considerações, aceitando ou não aquele produto ou serviço, por exemplo”**. E 9,5% dos alunos que responderam disseram gostar de ser avaliados por **“uma prova on-line”, “presencialmente realizando debates ou por videoconferência, Skype”, “de forma justa, de acordo com o que foi visto na disciplina”, “com avaliação e que não precisasse valer nota”, “sem avaliações e sem valer nota”, “gostaria de aprender com tecnologias novas e de preferência sem prova presencial”**. Também 15,7% não responderam, e nessa questão se percebe a diversidade de opiniões sobre a avaliação em si, no entanto, se faz necessário tentar contemplar todas as necessidades dos alunos ao serem avaliados, claro que dentro da medida do possível.

Os professores ao responderem essa questão qualitativa sobre como você gostaria de avaliar? De que forma? Com quais Recursos?, disseram: **“usando outros recursos – como simuladores”, com “projeto multidisciplinar de objetivo comum”, “aplicação prática em uma organização”, “videoconferência para discussão”, “relatórios de aplicação – vivenciais”, “com as ferramentas que uso, mas também incluir momentos de prática presencial”, “maior prazo para poder analisar os trabalhos, porém, a duração das disciplinas impõe limites neste caso”, “fóruns, pois permitem conhecer mais o aluno e suas habilidades”, “os recursos já utilizados são muito bons”, “utilizar diferen-**



tes recursos e não apenas um único formato”, “recursos atuais, questionários, provas”, “da forma como é feita hoje”, “sistema tradicional: trabalhos e provas”, “avaliações via Moodle e provas presenciais”, “trabalhos com apresentação por vídeo dos alunos apresentando-o e explicando de forma visual e verbal o entendimento”. E um professor comentou que os **alunos não são muito participativos**, e outro disse “**não pensei nisso ainda**”. Mas outro professor disse “**penso que o ideal é utilizar o recurso onde há interação, e como consequência a construção do conhecimento de forma partilhada e conjunta. E o papel do professor seja apenas um mediador.**” Os professores apresentam ideias bem criativas de avaliação, mas há também aquele que ainda não pensou sobre isso, e o que tem uma concepção mediadora da avaliação, o que para Saul (2008, p. 22), “o paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa”.

Já, de acordo com a pedagogia da autonomia de Freire (1996), é necessário saber ouvir o aluno e ter afeto por ele: “não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele” (Freire, 1996, p. 52). Ser impessoal ao avaliar, percebendo, de fato, a evolução do educando ao longo do trajeto educativo e na construção de sua autonomia é ser ético. E isso se aplica desde a avaliação na educação básica até a educação superior.

Respeito, ética, autonomia e avaliação ocorrem por meio de uma prática pedagógica alegre e estimulante. “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (Freire, 1996, p. 53). Entende-se que educar ou ser educado pode ser uma experiência alegre, divertida, em que educando e educador



estão juntos, vivendo a experiência em si, mesmo que intermediados por recursos tecnológicos.

Para Saul (2008, p. 22), “o paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa”. Com isso, é possível compreender o termo autonomia de fato, pois decidir democraticamente, chegando a um consenso do que será realizado em termos de avaliação, consiste em mudança, transformação e, assim, educandos e educadores autônomos serão críticos em relação a uma avaliação que venha a ser emancipatória, pois liberta educandos, e isso poderá acontecer por meio da ação-reflexão-ação.

Muitas são as análises possíveis entre a interação de respostas dos alunos e dos professores. Mas em sua maioria encontra-se similaridade e coerência nas respostas, por esse motivo decidiu-se unir as duas visões. É claro: quando houve diferenças essas foram comentadas na análise.

Entende-se que é difícil não se esquecer de algo, ou deixar passar despercebido, afinal a obtenção de dados foi grande, devido às questões serem obrigatórias. Foram obtidas muitas respostas e bastante diversidade de opiniões, o que, claro, vem a enriquecer esta pesquisa, e por essas respostas se tem gratidão aos respondentes.

8.2 Principais destaques emergentes

Ao realizar a análise dos dados desta pesquisa se percebe alguns destaques emergentes, dois dos quais estavam previstos na pauta de observação na metodologia referente à análise de conteúdo.

- ❖ **Práticas Avaliativas Presentes na EaD:** ao se analisar as respostas qualitativas dos professores e alunos nesta pesquisa foram identificadas, em suas falas,



diversas práticas avaliativas do CST em Processos Gerenciais. Inclusive práticas que envolvem utilização de recursos e ações para além das disciplinas, como a realização de mapas mentais, ações sociais, sarau, vídeos dos alunos, e outros tantos especificados no subtítulo anterior, que são práticas envolvendo recursos previstos do AVA e outros criados pelos seus professores. Também se encontram práticas avaliativas indicadas nas documentações como o PPC do curso e normas de “avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD” (Sistema de ensino, 2018), que orientam os professores acerca do processo avaliativo no curso em estudo.

✧ **Inovação nas Práticas Avaliativas:** foi percebido que para os alunos todas as práticas e inclusive a EaD contemplam a inovação em termos de educação e avaliação da aprendizagem, e para um pouco mais da metade dos professores não existem inovações na EaD. Mas na resposta qualitativa dos professores sobre se utilizam, na condição de professores, alguma prática avaliativa inovadora, demonstram como inovação a utilização de “laboratório de avaliação”, animações, podcast, e-book diagramados com imagens significativas que remetem ao conteúdo abordado, além de vídeos interativos e desenvolvimento de projetos. No entanto, elencam inúmeros recursos como possibilidade de realizar avaliações inovadoras, conforme foi comentado no texto anterior a este, e ainda fazem propostas de utilização de simuladores e de realização de visitas, videoconferências entre outros.

No momento de construção dos dados emergiram outras “categorias” pautas de observação, que foram acolhidas e contempladas no percurso de análise desta dissertação:



- ❖ **Tecnologias que auxiliam a Prática Avaliativa:** foram identificados vínculos com as tecnologias na grande maioria das práticas avaliativas, talvez por ser um curso de EaD, e também uma grande quantidade de recursos tecnológicos utilizados para contemplar essa prática.
- ❖ **Concepção Avaliativa:** destaca-se a coerência entre a concepção avaliativa descrita nos documentos da EaD, e as respostas dos professores, visando o que é sugerido pelo Centro Universitário, num formato avaliativo mediador, que visa avaliar a aprendizagem por meio das competências desenvolvidas, observando os objetivos da disciplina e ainda de forma diagnóstica, formativa e cumulativa, que também valoriza a metodologia do fazer, o que demonstra a aproximação com o mercado de trabalho.
- ❖ **Características que apontam para uma Ecologia de Saberes:** também se identificam influências da ecologia de saberes, no sentido de algumas respostas que apontam para a valorização da diversidade, da cultura, da responsabilidade social, e mais ainda no que se identifica nos documentos do curso em questão, por meio de ações de semana acadêmica, palestras, disciplinas optativas que podem ser escolhidas pelos alunos, sob orientação da coordenação de cursos, em todos os demais cursos; na resposta dos alunos se encontra a indicação para a realização de ações sociais, o que aproxima o aluno da realidade de instituições de caridade e os motiva a trabalharem em conjunto na realização dessas ações.

Esses são assuntos emergentes da pesquisa em relação à pauta de observações preestabelecida, enfatizando o quanto é importante não haver uma pauta determinada voltada apenas para os assuntos previstos.



Considerações finais

Ao refletir sobre esta pesquisa e dissertação compreendo a complexidade dos estudos sobre avaliação da aprendizagem que versam sobre uma diversidade de concepções teóricas, e que também surgem de uma variedade de práticas da EaD.

Por esse motivo optei por um recorte teórico que mantivesse coerência entre os estudos e autores adotados como base teórica, contemplando estudos internacionais e nacionais, em consonância com o conhecimento e experiência de minha orientadora Profa. Dra. Andréia Morés e de outros docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, e por escolhas pessoais realizadas na descoberta da leitura e estudo teórico ao longo desse tempo na condição de mestrandia.

Escolhas e aconselhamentos acabaram por juntar, nesta dissertação, um escopo teórico baseado nos autores Boaventura de Souza Santos, Dias Sobrinho, Paulo Freire, Ana Maria Saul, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Regina Hadji, Vani Kensky, Cipriano Luckesi, Francisca Carvalho, Denise Leite, Pedro Demo, José Libâneo, José Moran, Philippe Perrenoud, Otto Peters.

Ao dar início aos estudos sobre a temática da educação superior e da avaliação da aprendizagem emergiram vários questionamentos pessoais, articulados com o problema de pesquisa. O problema de pesquisa produziu reflexões sobre quais práticas avaliativas estavam presentes nos processos de ensino e aprendizagem no curso escolhido para este estudo, inserido no contexto de um Centro Universitário localizado na serra gaúcha, onde se



conseguiu permissão para a realização da pesquisa em um curso na modalidade EaD. Assim, a pesquisa contemplou também a educação superior, a modalidade EaD, tecnologias, inovação na educação e muitas outras visões foram possíveis, o que transformou esta dissertação em uma fonte de crescimento pessoal em termos de conhecimento e de descobertas.

Foi possível compreender que existe uma diversidade de práticas avaliativas na EaD desse curso, em que tanto professores quanto alunos elencaram uma série de exemplos de práticas avaliativas, inclusive sobre as mais utilizadas e as preferidas, conforme é possível identificar na Figura 04. Nessa Figura, cada prática foi destacada em uma espécie de folha oval da árvore na imagem, com um tamanho maior para aquelas que mais apareceram e proporcionalmente menores de acordo com o quanto foram citadas nas respostas desta pesquisa.

Figura 04 – Práticas avaliativas na EaD no CST em Processos Gerenciais.



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2018).

Ainda ao definir os passos a serem trilhados nessa pesquisa foi estabelecido um objetivo geral de “Investigar as práticas avaliativas presentes no ensino e na aprendizagem na modalidade EaD no CST em Processos Gerenciais em um Centro Universitário com sede na serra



gaúcha. “ Esse objetivo foi investigado por meio da definição de objetivos específicos: “Compreender a relação entre as práticas avaliativas e o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD na Educação Superior”.

Nessa análise, foi identificado que os alunos concordam que aprendem ao realizar trabalhos avaliativos ao responder fóruns, questionários e outros recursos, incluindo provas, e também ao realizarem trabalhos avaliativos em grupo. Os mesmos também entendem que é possível aprender efetivamente na modalidade EaD.

Já os professores responderam que realizam essas práticas avaliativas pensando na aprendizagem do aluno e na identificação dessa aprendizagem. Compreender a relação entre as práticas avaliativas e a aprendizagem em si foi possível em cada comentário qualitativo, por meio da fala dos atores nesse processo, mas também por meio das respostas quantitativas, que possibilitaram perceber a grande maioria de respostas em concordância com uma avaliação que de fato prevê a aprendizagem em sua prática.

Outro objetivo específico era “Mapear as práticas de avaliação da aprendizagem utilizadas na modalidade EaD no Centro Universitário em estudo”. Ao compreender as práticas avaliativas, com base no objetivo anterior, também se conseguiu mapear essas práticas avaliativas utilizadas no curso em questão, que colaboraram com a percepção alinhada aos dados da análise documental das normas de “avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD” (Sistema de ensino, 2018) e do PPC do curso, incluindo uma prática avaliativa com indicação diagnóstica, formativa e cumulativa, visando uma avaliação da aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências e significativa. Também houve o foco na metodologia do fazer que indica a prática voltada às demandas do



mercado de trabalho, mas que, no entanto, indica uma formação ética dos educandos. Nada há de errado em formar pessoas para o trabalho, pois, por meio dele, conseguem sua independência financeira, contribuem para uma sociedade sustentável, e se tornam profissionais respeitados em suas áreas de atuação, mesmo que o ideal da educação superior seja também a formação humana. A prática avaliativa na EaD também aconselha uma prática diversificada de avaliação, o que demonstra ser, de fato, que isso é praticado por professores e percebido por alunos do Centro Universitário estudado. No objetivo específico de “Verificar os recursos tecnológicos utilizados para a prática avaliativa na EaD do Centro Universitário em estudo” foram encontrados muitos resultados vinculados às indicações do Centro Universitário, no entanto, também pela criatividade e autonomia dos professores para essa prática que parece ser incentivada. Devido à quantidade de recursos tecnológicos identificados nesse estudo, apresenta-se a Figura 05, que destaca esses recursos de acordo com o tamanho dos retângulos na imagem, sendo os maiores os mais citados. Também foram percebidas várias outras respostas de professores e alunos, nas questões qualitativas, mas que não se referiam a recursos tecnológicos, então foram considerados apenas aqueles que se caracterizavam como recursos tecnológicos.



Figura 05 – Recursos tecnológicos utilizados na prática avaliativa no CST em Processos Gerenciais.



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa (2018).

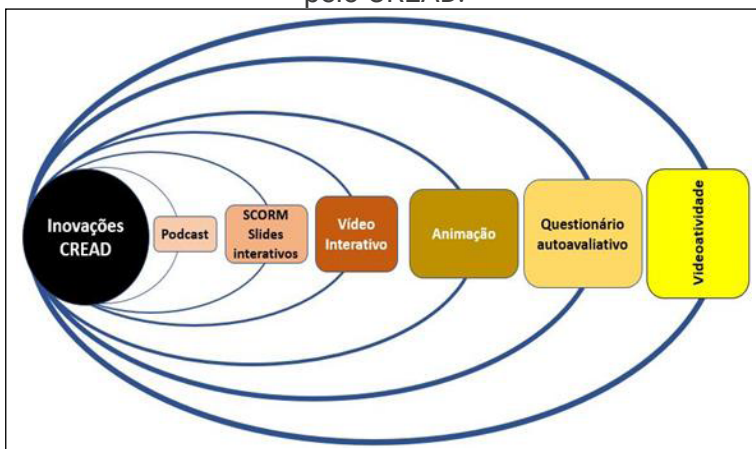
Outro objetivo específico era “Identificar a existência de inovações nas práticas avaliativas do Centro Universitário estudado na modalidade EaD. “ A maioria dos alunos entende que sim, e que a própria EaD é uma inovação, e destacam que sempre surgem novidades nas disciplinas, que são práticas avaliativas, de avaliar por meio de recursos considerados pelos alunos como inovadores. Destaca-se que também é possível encontrar nessas respostas inovação vinculada aos recursos tecnológicos e didáticos. Mas entre os professores a maioria discorda que existam inovações nas práticas avaliativas no curso investigado. E os que concordam dizem utilizar “laboratório de avaliação, animações, podcast, e-book diagramado com imagens significativas que remetem ao conteúdo abordado, vídeos interativos, desenvolvimento de projetos, vídeos com lideranças e compartilhar com a turma as percepções, pesquisas exploratórias – sejam elas pelas percepções, entrevistas, pesquisas... e também compartilhar com os colegas, relacionando-os aos conteú-



dos trabalhados”, afirmando também a preocupação com a aprendizagem.

Também existe um setor de criação para a EaD, o “CREAD”. Ao se questionar professores e alunos sobre se essas criações são inovações que ajudam a avaliar e ser avaliado na EaD, consideraram alguns recursos inovadores, conforme a Figura 06 que quanto mais a direita, mais citado foi o recurso. E se percebe uma síntese entre a opinião de professores e alunos a respeito das atividades avaliativas desenvolvidas no CREAD.

Figura 06 – Inovações de recursos criados para a EaD pelo CREAD.



Fonte: Autoria própria com base nos dados da pesquisa 2018.

O último objetivo específico foi “Identificar a existência nas práticas de avaliação e documentos do CST em Processos Gerenciais de ações que caracterizem a Ecologia de Saberes”, e isso foi possível, especialmente na documentação do curso, a partir da qual se compreendeu que existe no PPC do curso a valorização da multiplicidade de culturas. E também há a opção de disciplinas optati-



vas de qualquer curso, desde que sua matrícula esteja condicionada ao aceite do coordenador de curso, as quais favorecem a ecologia de saberes, além das ações na semana acadêmica, palestras e conteúdos trabalhados de forma transversal nas disciplinas do curso, ações sociais indicadas via Moodle. E um professor disse que realiza, em sua disciplina, um sarau, o que evidencia a valorização da expressão dos alunos e a valorização cultural.

Entende-se que as Epistemologias do Sul se tornam possíveis por meio da aplicação de uma ecologia de saberes, como se o caminho para a adoção natural das Epistemologias do Sul, mediante a valorização cultural e o desapego das epistemologias tradicionais do Norte, fosse sendo construído, com base na ecologia de saberes, que já é identificada no Centro Universitário onde o estudo se realizou.

Na metodologia desta pesquisa havia sido definida uma pauta de observação, que contemplava encontrar, na análise de conteúdo, práticas avaliativas presentes na EaD e inovação nas práticas avaliativas, e ambas foram compreendidas nesse estudo conforme se comenta na sequência desta conclusão. No entanto, emergiram dessa análise dos dados, outras três pautas, que são as tecnologias que auxiliam a prática avaliativa, uma concepção avaliativa e características que apontam para uma ecologia de saberes, o que possibilitou a compreensão dos dados desse estudo, de acordo com as considerações aqui realizadas.

Contudo, surgiram outras situações e demandas voltadas para a questão da avaliação como o fato de que, ao ser oferecido aos professores e alunos receberem uma cópia deste estudo, identificou-se que alguns professores não demonstraram interesse, mas a grande maioria optou por recebê-lo, ou seja, demonstraram interesse no assunto ou dissertação, da qual são atores. Por sua vez, cerca da



metade dos alunos não demonstraram interesse em receber o estudo, e isso pode estar demonstrando o quanto os alunos se excluem do processo avaliativo do qual participam. Mas existe o fato de possuírem pouca inserção na pesquisa e na pós-graduação, o que pode também ser um dos motivos de não terem tido tanto interesse no assunto ou pesquisa.

Da mesma forma, parece não estar claro aos alunos que a avaliação não é uma prática separada da aprendizagem e sim faz parte dela. Com isso, compreende-se que a cultura da avaliação autoritária, sendo esta uma prática decidida pelos professores, ainda está presente na compreensão dos alunos, apesar de estar referido, aqui, o contexto da educação superior, com a qual se espera formar pessoas autônomas, em um processo de avaliação emancipatória.

Outro questionamento feito aos atores desta pesquisa se referiu à questão de receberem feedback, e se fornecem feedback vinculado às atividades avaliativas. Constatou-se que a resposta foi positiva, e que, na maioria das vezes, essa prática vem ocorrendo, mesmo que por meio das tecnologias, devido ao formato do curso. Mas alguns alunos comentaram que alguns professores nunca dão feedback, e entre os professores também alguns comentaram que não fornecem feedback.

Entende-se o feedback como parte da avaliação aprendizagem, que corrobora com a correção do que está equivocado na resposta do aluno ou dos trabalhos e provas realizados por ele. Isso é fundamental para que o aluno consiga se direcionar para a compreensão e acerto, por uma aprendizagem mediada pelo professor. E houve uma fala que precisa ser destacada: “não dá tempo devido ao cronograma de provas”. Essa é uma questão a ser pensada, pois o professor que a proferiu se referia ao feedback re-



lacionado às provas. Isto porque a prova presencial ocorre em uma semana e duas semanas depois a prova de grau C (de recuperação), havendo, portanto, pouco tempo para a retomada de conteúdos e dúvidas dos alunos.

A temática do feedback na avaliação da aprendizagem foi uma fala muito presente neste estudo. Outros professores comentaram que fornecem feedback com base na devolutiva de gabaritos e por mensagens. Sob este aspecto, compreende-se que o tempo para a recuperação da aprendizagem é mínimo, mas é melhor fornecer feedback do que não o fornecer e deixar esse aluno sem saber o que de fato errou. Claro que o aluno pode ir buscar isso por si mesmo, mas o papel do professor é de acompanhar a aprendizagem de seus alunos.

Ainda a respeito de feedback, foi possível identificar a crítica dos professores em relação às turmas com mais de 50 alunos, nas quais o feedback e o acompanhamento dos alunos são reduzidos, devido a não ser possível dar conta de tantas devolutivas. Destaca-se que, nas respostas desses professores, fica evidente que o feedback não é mais individualizado em turmas populosas, inclusive um deles diz dar feedback nos fóruns dessas turmas de dez em dez respostas. O que leva a crer que a EaD perde sua qualidade exatamente nesse quesito, por ser o professor responsável por muitos alunos, e devido ao modelo que hoje é utilizado nessa instituição. Os feedbacks ocorrem nos fóruns de forma escrita, o que ocupa muito tempo desses professores. Pode ser que a qualidade se perca, pois, o professor não dá conta, em tempo hábil, de escrever tudo o que seria preciso; ou de responder às mensagens dos alunos sobre dúvidas de forma individualizada. Ainda é preciso dizer que os alunos enfatizaram a necessidade de receberem feedback. Percebe-se que existe uma interação entre professor, alunos e Centro Universitário, à medida



que existe a preocupação com o feedback das avaliações por parte do professor aos alunos, por parte dos alunos visando compreender seus acertos e erros e também com validação por meio de recursos do local investigado, mesmo que por meio de tecnologias.

Foi possível perceber que os professores estão centrados no desenvolvimento das competências elencadas nos planos de ensino, e isso fica evidente nas suas respostas. Percebeu-se a coerência entre o que dispõe o PPC do curso e as normas de “avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD” (Sistema de ensino, 2018) com o que vem sendo realizado pelos professores no curso.

No entanto, quando se questionou os alunos acerca de se os objetivos de aprendizagem estavam presentes nas avaliações que respondiam, uma parcela de cerca de trinta por cento deles não identifica os objetivos nas práticas avaliativas. Essa questão pode ser mais bem trabalhada com os alunos. Acredita-se que alguns deles ainda não entenderam que suas avaliações ocorrem de acordo com os objetivos de cada disciplina, e buscando verificar o desenvolvimento das competências. Já para os professores essa resposta é bem natural e afirmativa, afinal de contas são preparados nas capacitações e por seus coordenadores para desenvolverem o processo avaliativo dessa forma, o que se tornou uma prática comum entre eles.

Por isso percebe-se, e destaca-se, aqui, a importância da preparação dos professores também em termos da utilização do AVA, nesse caso o Moodle, pois se identificou na pesquisa que alguns professores ainda possuem dificuldade em utilizá-lo. E embora se entenda que alguns professores podem ser novos na modalidade EaD, esta requer a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis no próprio Moodle outros recursos externos que podem



ser adotados, visando inovar. Para tanto, enfatiza-se, aqui, a importância e o valor de se capacitar os professores, afinal, a qualidade das avaliações e também da aprendizagem pode ser melhorada com essa utilização ao despertar a curiosidade do aluno e proporcionar interatividade. E o professor poderá ainda vir a desenvolver objetos de aprendizagem específicos para suas disciplinas, o que vem a somar em termos de aprendizagem e práticas avaliativas.

Considerando-se os resultados obtidos nesta pesquisa foi possível perceber a influência da avaliação classificatória no cotidiano avaliativo da educação, no entanto, ao se analisar os documentos do curso, percebe-se que essa é uma influência cultural e não uma indicação do Centro Universitário. Isso demonstra o quanto professores e alunos ainda não superaram a avaliação com foco em aprovar e/ou em reprovar. Mas no relato dos professores se identificam tentativas de avaliar com foco na aprendizagem, nos objetivos da disciplina e buscando identificar se as competências foram desenvolvidas.

Visando compreender se na prática avaliativa da aprendizagem é possível identificar a aplicação da aprendizagem, foi perguntado aos alunos se eles aplicavam o que aprendiam no curso em seu dia a dia, e a resposta da maioria foi afirmativa, sendo que na questão qualitativa ainda exemplificaram essa prática, enfatizando que utilizam na vida profissional e na pessoal. Claro que o foco maior foi no trabalho, pois o perfil dos alunos desse curso é o do mercado de trabalho, o que também corresponde à expectativa do PPC do curso e ainda do momento mercadológico da educação.

Já os professores compreendem que é possível perceber essa aplicação prática da aprendizagem de seus alunos, por meio dos comentários que realizam nas atividades avaliativas, e recebem notícias sobre o que os alunos



estão utilizando em sua atividade profissional, por meio de mensagens e pela gratidão dos mesmos. Vê-se, aqui, o real sentido de ensinar, perceber que o aluno aprendeu de fato. O ideal também é que eles desenvolvam a ética e tenham uma formação humana, além das demandas técnicas, o que é uma pretensão do Centro Universitário estudado, registrado em seu PPC e também na prática dos professores com seus alunos nos momentos de ensino e na avaliação, visando que também se desenvolvam como pessoas.

Como o objetivo desta pesquisa é a avaliação, perguntou aos alunos como eles gostariam de ser avaliados, e as respostas foram bem diversificadas. Basicamente, enfatizaram o questionário, trabalhos e provas, dizendo que gostariam de ter mais tempo para fazer as atividades. Alguns comentaram que gostariam de ser avaliados só pelas atividades avaliativas da semana, mas existe a legislação que ainda exige que se faça uma avaliação presencial, e nesse Centro Universitário essa avaliação é uma prova.

Daí alguns demonstraram não gostar de prova e outros consideram a avaliação como está coerente e justa. Mas também foi identificado, nas respostas desses alunos, a reclamação por realizarem todas as provas das disciplinas no mesmo dia. Devido a necessidade de existir um momento de avaliação presencial na EaD, o Centro Universitário optou por realizar as provas em duas datas determinadas, objetivando facilitar o deslocamento dos alunos. E quando são mais de três provas o aluno pode optar por realizar a avaliação nos dois dias. Mas é preciso compreender a situação desses alunos, os quais se sentem pressionados com o tempo limitado para responder as provas e também sobre estudar para esse momento.



Sob o olhar do professor, essa avaliação deve ser um momento de comprovação da aprendizagem, no qual também se aprende. Mas para os alunos esse é um momento de ter que estudar e se preparar para alcançar notas necessárias para a aprovação. No entanto, alguns alunos costumam deixar seus estudos para o último momento, então tendem a sofrer com essa avaliação.

Entretanto, alguns alunos disseram que gostariam de não ser avaliados e questionam essa lógica. E um deles comentou que gostaria de “ser livre para aprender o que quisesse”, embora ele mesmo tenha dito saber que é necessário ser avaliado para que ele estude e aprenda. Assim, ao término desta dissertação, novamente questiona-se: é mesmo preciso avaliar?

Muitas foram as leituras e os entendimentos acerca das práticas avaliativas, mas esse questionamento faz com que se repense tudo de novo, e se questione essa necessidade. Claro que há respostas que dizem que a avaliação pode ser uma forma de aprendizagem, pode levar a uma emancipação dos sujeitos dessa prática. No entanto, acredita-se que é preciso mudar o foco desses sujeitos ao praticarem a avaliação, pois se ela é algo que professores e alunos fazem com foco na aprendizagem, na busca de corrigir equívocos e sanar dúvidas, perfeito. Mas se servir apenas para aprovar e reprovar, então, de fato, crê-se que ela não serve; que poderia ser muito mais autoavaliativa, promovendo reflexão e permitindo uma aprendizagem mais livre, tanto para quem a pensa quanto para quem a responde.

Surgiram sugestões de uma avaliação por meio de um debate *on-line*, de provas *on-line*, mas o fato é que essas práticas ainda não são permitidas, como substituição da avaliação presencial, que no caso desse Centro



Universitário ainda é uma prova. Mas claro podem ser adotadas como novas práticas avaliativas.

Na visão de professores percebe-se que, embora tenham dito que da forma como estão avaliando está bom, ainda destacam que gostariam de utilizar novos recursos avaliativos, por exemplo “usando simuladores”, realizando “projeto multidisciplinar de objetivo comum”, “aplicação prática em uma organização”, “videoconferência para discussão”, “relatórios de aplicação – vivenciais”, enfim, muitas foram as sugestões. Também evidenciaram o porquê de já se utilizar diversificadas formas de avaliação na EaD, uma característica que parece ser própria desses professores – a diversidade e a criatividade.

Claro que também teve professor que disse não ter ainda pensado sobre isso, outro que justificou que os alunos não são muito participativos, mas cabe ao mestre instigar a participação do aluno e, mesmo assim, alguns não o serão.

Na presente análise, crê-se que se os recursos não forem atraentes e não possibilitarem aprendizagem, nos dias tecnológicos em que se vive, os alunos não mostrarão interesse, pois estão inseridos em um momento de interatividade via rede. Seus celulares dispõem de jogos realistas, com a realidade virtual aumentada, e os alunos brincam com dimensões, com tecnologias que os cativam, os retém por curiosidade e interesse. Obviamente, ser avaliado ou aprender com recursos sem graça, daqueles que já se está habituado desde a infância, que são “chatos” e pouco interativos pode parecer desinteressante para os alunos. Também podem ser igualmente “chatos” para os professores, pois o mundo é o mesmo para ambos.

Nem tudo está baseado em tecnologias, afinal se não houver uma boa base metodológica, se não houver



momentos de conhecimento do contexto e da teoria, não serão os recursos, por si só, que farão da avaliação da aprendizagem um momento incrível. Mas esses recursos, tecnologias, criatividade, imagens, cores e sons podem sim tornar atrativa a prática avaliativa da aprendizagem, em especial na EaD, pois esse já é um aluno conectado. E a interatividade é fundamental para a construção da aprendizagem, sendo essa uma das bases das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que podem ser consideradas nesse momento.

Percebe-se, nesta pesquisa, a grandeza da avaliação da aprendizagem e suas inúmeras possibilidades, assim, compreende-se o vínculo inseparável de avaliar a aprendizagem, de fazer dessa prática um meio para se aprender, que seja leve, participativo, diagnóstico, que valorize a interação entre professor, aluno e entre alunos; que também propicie troca de ideias entre professores e alunos em trabalhos conjuntos, integrados, que desenvolvam e avaliem a junção de conteúdos, em uma prática participativa que avalie, de fato, o que é importante avaliar, envolva por ética e desenvolvedora de potencial humano.

Encontram-se evidências, nas respostas tanto de alunos quanto de professores, da mercantilização que vem ocorrendo na educação superior no país. Estas estão presentes na preocupação com a avaliação do ENADE, com os prazos apertados das disciplinas, com o grande número de alunos inseridos nas disciplinas, no foco que o curso tem de formação para o mercado de trabalho, fatores que apontam para essas mudanças que a educação vive na atualidade.

Por isso, na EaD os alunos precisam ser autônomos, precisam se organizar para estudar, pois se não o fizerem talvez não se adaptem, ou não aprendam de fato. Sendo assim, também se pode ter foco em uma avaliação que



proporcione o desenvolvimento de seres críticos, emancipados, em um formato de avaliação mediadora, com interação não só entre alunos, mas entre professores e alunos, numa prática honesta, e prazerosa para ambas as partes. Isso contribuirá para a sustentabilidade dos alunos, dos professores e do Centro Universitário como um todo, favorecendo a educação para o mercado de trabalho, mas também para a vida das pessoas envolvidas nessa prática que, de historicamente excludente, poderá passar a acolhedora e humanizada na atualidade.

E uma visão que não pode deixar de constar nas considerações finais é a da mercantilização da educação superior e privada no Brasil, que apresenta seus sinais ao longo desta pesquisa em que se destacam indícios dessa prática. Isso também se percebe na prática profissional, com as mudanças significativas da legislação que favorecem cada vez mais a expansão da EaD, sem muitos critérios de garantia de qualidade dessa modalidade, e uma educação técnica voltada apenas ao exercício da profissão e que não desenvolve o ser e seu senso crítico, o que implica perda da qualidade da educação. Mas, ao se caminhar conforme tais direcionamentos do mercado, permitidos pela legislação, tem-se, em contrapartida, a avaliação emancipatória, a qual se volta e acredita na educação para a liberdade.

Ao findar esta dissertação sinto ainda mais curiosidade sobre essa prática enigmática da avaliação da aprendizagem, mas já conheço um pouco mais sobre ela. A gratidão, nesse momento, é por ter percorrido um trajeto rumo ao entendimento e compreensão sobre não somente a avaliação, mas também sobre o ensino superior, sobre a EaD, sobre recursos tecnológicos que atendem às demandas da avaliação e da aprendizagem. E sobre concepções da avaliação, sobre inovação na aprendizagem, sobre



pesquisa e metodologia, sem deixar de mencionar teorias, pensamentos e práticas da avaliação da aprendizagem, que contribuíram não só para meu conhecimento, mas também para minha prática profissional. O término de uma dissertação apresenta uma variedade de sentimentos, a sensação de dever cumprido, o sentimento de ter alcançado um objetivo, felicidade e alegria, tristeza pelo encerramento de uma ótima etapa em minha vida, saudades antecipadas de uma ótima orientadora, dos professores e colegas, enfim, das amizades, dos cafés. E saber que esse objeto de pesquisa não se encontra findado. Outros estudos surgirão a partir deste e desta experiência. Então, que venha o doutorado!



Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. *Métodos estatísticos para as ciências sociais*. 4 ed. Rio de Janeiro: Penso, 2012.
- ALBUQUERQUE, Leila Cunha de. *Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10889/1/2012_LeilaCunhadeAlbuquerque.pdf. Acesso em: 28 maio 2017.
- ANTONIO JUNIOR, Wagner. *Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica*. 2005. 10 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Unesp, Bauru, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BACIC, Frederico Matias. *GATs, TRIPs e TRIMS*. 2011. Disponível em: <http://economidiando.blogspot.com.br/2011/03/gats-trips-e-trims.html>. Acesso em: 17 jun. 2017.
- BARBOSA, Priscilla Mazzucco Borba. *Em busca de uma avaliação da aprendizagem livre de traumas: a relação entre medo e ansiedade de alunos do curso de pedagogia de uma IES pública em Fortaleza – CE*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação Brasileira, Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codarquivo=18638. Acesso em: 28 maio 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa Edições 70. Lisboa, 2004.
- BEHAR, Patricia A. et al. *Objetos de Aprendizagem para professores da Ciberinfância. Novas Tecnologias na Educação*,



Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-10, jul. 2009. CINTED-UFRGS. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14085/7980>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra; SILVA, Ketia Kellen Araújo da. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: Um foco no aluno da Educação a Distância. *CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 1-11, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/5a-ketia.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BETTIO, Raphael Winckler de; MARTINS, Alejandro. *Objetos de Aprendizado: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância*.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (portugual) : Porto, 1994. Tradução da Editora Porto.

BORGES, Rosemary Pessoa et al. Formação docente para a utilização do moodle no ensino a distância: um relato de experiência. In: LOPES, Andreza (Org.). *Desafios e estratégias para a educação a distância*. Ponta Grossa: Atena, 2018. Cap. 13. p. 141-150. Disponível em: <http://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/desafios-e-estrategias-para-a-educacao-a-distancia-3>. Acesso em: 25 out. 2018.

BOURDIEU, P. *The economics of linguistic exchanges*. Social Science Information December 1977 16: 645-668. (Trad. Paula Montero).

BRASIL. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)*, 2016. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1996). *Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Capítulo I das Disposições Gerais: diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1996). *Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 30 ago. 2017



BRASIL. Constituição (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1996). *Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Constituição (1996). *Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004*. Normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP 3 (2002)*. Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162.

BRUNO, Adriana R. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem online, pela linguagem emocional. In: Moraes, M. C. ; PESCE, L. ; Bruno, A. R. (org.) *Educação a distância: Pesquisando fundamentos para novas práticas*. São Paulo: RG editora, 2008.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; SILVEIRA, Milene Selbach. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. *Educar em Revista*, [s. l.], n. 4, p. 235-260, 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38662>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38662/24346>. Acesso em: 03 dez. 2018.

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal de ensino superior na cidade de Fortaleza – Ceará*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará,



Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codarquivo=11042. Acesso em: 28 maio 2017.

CARVALHO, Carolina. Comunicação e interações sociais nas aulas de Matemática. In: LOPES, Celi; NACARATTO, Adair (Orgs.). *Escritas e leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 15-34.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos avançados, v. 5, n. 11. São Paulo. Jan. /Abr. 1991.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

CENSO EAD. BR: *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015*. Censo EAD. BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil 2015/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2016.

CÂMARA DE INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE CAXIAS DO SUL (CIC). Setores. Disponível em: <http://ciccaxias.org.br/perfil/perfil/frames.html>. Acesso em 23 abr. de 2017.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 8). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

COLE, J. ; FOSTER H. *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Second Edition. O'Reilly Community Press: Printed in the United States of America, November 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). In: STRECK, Danilo R. ; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire: 4ª edição revista e ampliada*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 385-386.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência,



em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016. Trimestral. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/277>. Acesso em: 25 out. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação Pedagógica como Ruptura. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). *ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA*: Glossário. Brasília: Inep/ries, 2006. p. 258-258. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+niversit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819acdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 26 out. 2018.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Lógica e democracia da educação. Avaliação qualitativa. Campinas, Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. *Metodologia da Investigação em Educação*. Curitiba: Ibpe, 2005.

DEMO, Pedro. *Avaliação: Para cuidar que o aluno aprenda*. Editora CRIARP, São Paulo, 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Paulo. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, formação & tecnologias*, Português, v. 2, n. 6, p. 5-14, out. 2013. Semestral. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 20 out. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: Produção de sentido com valor de formação. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009) : do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/AVALIACaOETTRANSFORMACOES_ArtigoRevAval2010_v15n1a11.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

DILIGENTI, M. P. *Avaliação participativa: no ensino superior e profissionalizante*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

EPISTEMOLOGIAS do Sul: Desafios Teóricos e Metodológicos. Direção de Boaventura de Souza Santos. Produção de Alice Ces. [s. i.]: Master Class #1, 2016. (12245 min.),



son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY>. Acesso em: 13 jun. 2017. (Vídeo)

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL (FEE). Atividade econômica em percentuais – cidade – Caxias do Sul, CIC – Setores. 2013. Disponível em: <http://ciccaxias.org.br/perfil/perfil/frames.html>. Acesso em 23 abr. de 2017.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

GOMES, Rita de Cássia Guarezi; PEZZI, Silvana; BÁRCIA, Ricardo Miranda. *Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância* Tema: Gestão de Sistemas de Educação a Distância. 2005. 9 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, UFSC, Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/698/2005/11/tecnologia_e_andragogia_aliadas_na_educacao_a_distancia_tema_gestao_de_sistemas_de_educacao_a_distancia_. Acesso em: 19 jan. 2017.

GUSSO, Helder Lima. *Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de conseqüências informativas ao desempenho de alunos em nível superior*. 2013. 237 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://>



repositorio. ufsc. br/xmlui/handle/123456789/130910. Acesso em: 28 maio 2017.

HAYDT, Regina Célia Cazau. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática 1994.

HAYDT, Regina Célia Cazau. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Série idéias*, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 10 abr. 2017.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade*. Porto Alegre: Mediação 2003.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 41^a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IBGE. *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de abr. de 2017.

IBGE. *Cidades*, 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 abr. de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2014*. 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 14 Jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 22 abr. 2017.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2014*. MEC; 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em 21 ago. 2017.

INOCÊNCIO, Doralice; CAVALCANTI, Carolina M. C. . O TRABALHO EM GRUPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO EM CURSOS E DISCIPLINAS ON-LINE. *In: CONGRESSO ABED 2011, 5., 2011, Brasília. Anais [...]*. Brasília: Abed, 2011. v. 5, p. 1 – 10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/65.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2008.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 373 p. Trad. Sabine Alexandra Holler. Disponível em: [http://facisabhead.no-ip.org:8080/jspui/bitstream/123456789/101/1/Aprendizagem de Resultados – Malcolm Knowles.pdf](http://facisabhead.no-ip.org:8080/jspui/bitstream/123456789/101/1/Aprendizagem%20de%20Resultados%20-%20Malcolm%20Knowles.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017. *In: GOMES, Rita de Cássia Guarezi; PEZZI, Silvana; BÁRCIA, Ricardo Miranda. Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância*. Tema: Gestão de Sistemas de Educação a Distância. 2005. 9 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, UFSC, Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/698/2005/11/tecnologia_e_andragogia_aliadas_na_educacao_a_distancia_tema_gestao_de_sistemas_de_educacao_a_distancia_. Acesso em: 19 jan. 2017.

LANDOW, G. P. *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós, 1992.

LEITE, Denise. *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa*. Petrópolis: ed. Vozes, 2004.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. *Revista Faeeba*, Salvador, v. 38, n. 21, p. 29-39, jul. 2012. Semestral. Disponível em:



<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/494/417>. Acesso em: 20 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LEMONS, André; CARDOSO, Cláudio; PALACIOS, Marcos. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. *Bahia, Análise & Dados*, v. 9, n. 1, p. 68-76, jul. 1999.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

LOPES, Karla Karoline Vieira. *Avaliação do ensino – aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da universidade federal do Ceará*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11857. Acesso em: 28 maio 2017.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica em la universidad: la innovación em las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávilla Editores, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1990.

MACHADO, Glauco José Couri. *Educação e Ciberespaço: Estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

MARZANO, Robert J. ; PICKERING, Debra J. ; POLLOCK, Jane E. *Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Eugênia Vale. Introdução aos sistemas de hipertexto. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 85-111, jan. /jun. 1995



MATTAR, João. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATTAR, João. *Design Educacional: educação a distância na prática*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MCGREAL, R. (2004). Learning Objects: a practical definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 9, n. 1, p. 1550-6908.

BRASIL. *Portaria MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002*. MEC – SESu (Secretaria da Educação Superior). Comissão assessora para educação superior a distância. (Comp.). *Relatório*. Brasília: MEC, 2002. 37 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MEDEIROS, Luciano Frontino de; MUNHOZ, Antonio Siemsen. MATERIAIS DIDÁTICOS COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA OU SOLUÇÃO ECONÔMICA? *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 1-10, dez. 2012. CINTED-UFRGS. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/4b-luciano.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Ferramentas de Avaliação na Educação Online*. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_avaluacion.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: Notas para Reflexão. Trad. Isolina Rodriguez Rodriguez. *Temas em Debate*, Chile, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

MIRANDA, Naiola Paiva de. *Avaliação do ensino-aprendizagem na formação docente do tutor a distância nos cursos de graduação em educação a distância semipresenciais na universidade federal do Ceará*. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8104. Acesso em: 28 maio 2018.

MORAN, José. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, ECAD – Editora Moderna, v. 2, n. 27 a 35, Jan. /Abr. de 1995 (com bibliografia atualizada).

MORAN, José. M. *Inovação e cursos de pedagogia EaD: Os casos UCS e UFRGS*. 2011. 251 f. Tese (Doutorado) – Curso



de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39665>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MORAN, José. M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013^a.

MORAN, José. M. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2013b.

MORÉS, Andréia. *Inovação e cursos de pedagogia EaD: Os casos UCS e UFRGS*. 2011. 251 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39665>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MORÉS, Andréia. Cursos de Pedagogia EaD: superando desafios – construindo inovações. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 367-377, 18 jun. 2014. Quadrimestral. Universidade Federal de Santa Maria. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464447187>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/7187>. Acesso em: 25 out. 2017.

MORÉS, Andréia. *Inovação e cursos de pedagogia EaD: um estudo qualitativo*. In: BUSARELLO, Raul Inácio; BIEGING, Patricia; ULBRICHT, Vania Ribas (Org.). *Sobre Educação e Tecnologia: processos e aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Cap. 2. p. 31-47.

MORÉS, Andréia. A universidade e sua função social: os avanços da EaD e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 141-159, 2 jan. 2017. APESC – Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i1.8123>. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MORÉS, Andréia. *Inovação científica, tecnológica e pedagógica: avanços da educação superior*. Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 1, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648641>. Acesso em: 25 out. 2018.



MORÉS, Andréia. Educação Superior e Processos de Ensino e Aprendizagem em EaD: os casos UCS e UFRGS. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 72-86, 2013. Trimestral. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2039>. Acesso em: 24 out. 2018.

MUNHOZ, L. P. *Projeto pedagógico do curso superior de tecnologia em processos gerenciais*. UNIFTEC, 2015.

NEDER, M. L. C. *Avaliação na educação a distância – significações para definição de percursos*. NEAD – UFTM, Cuiabá, 1996. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/>. Acesso em: 3 out. 2016.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educus, 2009.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. São Paulo Artmed, 1999.

PESCE, Lucila. M. *Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. 27^a ANPED Caxambu. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuioes/27/gt08/t0812.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

PETERS. Otto. *A educação a distância em transição: Tendências e desafios*. Tradução de Leira Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

PETERS. Otto. *Didática do ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Trad. Ilson Kayser, São Leopoldo, RS: Unisinos, 2006.

PORTAL (MEC). *Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país*. 2017. Elaborada por Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=49321>. Acesso em: 13 set. 2017.

PORTO, Josiane Brietzke. *Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de alunos de administração*. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Administração, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11042. Acesso em: 28 mai. 2017.



PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. Histórico da Cidade. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/cidade/texto.php?codigo=658>. Acesso em: 23 abr. 2017.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. Bahia, *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 31, p. 20-29 jan. /abr. 2006.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*, n. 4, Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá, maio de 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación Y la emancipación*. Bogotá: ILSA, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. 4 v.

SANTOS, Boaventura de Souza. et al (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, C. R. (et. al.) *Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. *Cálculo amostral: calculadora on-line*. Disponível em: <http://www.calculoamostral.vai.la>. Acesso em: 14 ago. 2018.

SAUL, Ana Maria. A avaliação educacional. *Série Ideias*, São Paulo, n. 22, p. 61-68, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019. Acesso em: 30 abr. 2017.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 35.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov. 2008. Mensal.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 41, p. 1299-1311,



dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

SAUL, Ana Maria. Avaliação. In: STRECK, Danilo R. ; REDN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire: 4º Edição Revista e Ampliada*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 65-66.

SCHECHTMAN, Sheila. *Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico*. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SOARES, S. R. ; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 7, n. 14, dez. 2010, p. 577-604.

SOUSA, R. P. ; MOITA, F. M. C. S. C. ; CARVALHO, A. B. G. ; (orgs.). *Tecnologias digitais na educação* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al (Org.). *Objetos de aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

VALENTE, Ana Sofia Bessa. *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem*. 3 ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.



VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Lições de Didática*. Campinas: Papyrus, 2006.

Vieira, R. ; Vieira, C. *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILEY, D. A. Learning Object Design and Sequencing Theory. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Instructional Psychology and Technology, Brigham Young University, Provo, 2000.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.





A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

