

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PESQUISA EDUCACIONAL – TURMA IV**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO FEEDBACK NA AVALIAÇÃO
PRESENCIAL DO ALUNO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UEM**

LUCIANA DE ARAÚJO NASCIMENTO- GUARALDO

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PESQUISA EDUCACIONAL – TURMA IV**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO FEEDBACK NA AVALIAÇÃO
PRESENCIAL DO ALUNO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UEM**

Monografia apresentada por LUCIANA DE ARAÚJO NASCIMENTO-GUARALDO, ao Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Pesquisa Educacional.

Orientador(a): MARIA LUISA FURLAN COSTA

MARINGÁ
2013

LUCIANA DE ARAÚJO NASCIMENTO-GUARALDO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO FEEDBACK NA AVALIAÇÃO
PRESENCIAL DO ALUNO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UEM**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria Luisa Furlan Costa (Orientador) – UEM

Célio Juvenal Costa- UEM

Prof. Dr. Valdeni Solani Franco - UEM

27/07/2013

Dedico este trabalho a toda a minha família,
Marcelo Guaraldo, Luzia de Araújo Nascimento,
Osmar do Nascimento, Thais Andressa Santos
Nascimento, Juliana Aparecida de Araújo
Nascimento e Anderson de Araújo Nascimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus!

Agradeço ao meu esposo, Marcelo Guaraldo, pelos diversos momentos de paciência, compreensão e apoio. A minha mãe, Luzia de Araújo Nascimento, e pai Osmar do Nascimento, pela completa dedicação para minha formação humana. Agradeço, também, e de forma especial, a minha querida sobrinha Thais Andressa Santos Nascimento, que tem contribuído de forma única para meu crescimento humano e profissional.

A professora Maria Luisa Furlan Costa pelas subsídios teóricos a realização desse trabalho.

Aos professores Célio Juvenal Costa e Valdeni Solani Franco pelas prestimosas contribuições para a execução da redação final da pesquisa.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (PAULO FREIRE).

NASCIMENTO-GUARALDO, Luciana de Araújo. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO FEEDBACK NA AVALIAÇÃO PRESENCIAL DO ALUNO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UEM**. 72 f. Monografia (Especialização em Pesquisa Educacional – Turma IV) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2013.

RESUMO

A presente monografia de especialização em Pesquisa Educacional pretende abordar questões relacionadas ao Ensino Superior, mais especificamente o Ensino Superior cujo processo de ensino e aprendizagem é mediado pela modalidade a distância. Desta forma, o objetivo central da pesquisa vinculou-se às intenções de problematizar alguns aspectos da educação a distância relacionada à avaliação dos alunos dessa modalidade de ensino, no curso de Pedagogia a Distância, da Universidade Estadual de Maringá. Neste sentido, a delimitação do presente trabalho pode ser situada tanto em um recorte temporal, ano de 2010, quanto um recorte espacial, curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual de Maringá, turma três, segunda série. Objetivamos com esses recortes analisar o *feedback*, de tutores, isto é, como foi elaborado o comentário avaliativo que esses sujeitos educativos propiciaram a seus alunos referente a avaliação presencial. Nossa intenção foi perceber se a avaliação presencial, realizada pelo aluno no polo de apoio presencial, pode realmente ser entendida como uma ferramenta que colabore para a garantia da qualidade dos cursos mediados por essa modalidade de ensino. A metodologia utilizada nesta pesquisa está fundamentada na pesquisa de campo que se constitui em um estudo de uma determinada comunidade. No caso utilizamos como principal fonte de análise uma amostra dos *feedbacks* realizados pelos tutores referente à avaliação presencial dos alunos que estão registrados na plataforma Moodle. Assim, diante de todas as problemáticas que envolvem a avaliação na EaD, consideramos ser de extrema necessidade que esse processo seja repensado na tentativa de se levar em consideração as especificidades que fundam o ensino a distância. Da mesma forma, constatamos que é preciso que os agentes educativos envolvidos nesse processo tenham consciência da importância de seu papel na formação acadêmica e possam mediante o conceito de *feedback* formativo propiciar aos acadêmicos momentos de inclusão e não de exclusão.

Palavras- chave: Avaliação; Educação a Distância; Feedback; Tutor.

NASCIMENTO-GUARALDO, Luciana de Araújo. **DISTANCE EDUCATION: THE ROLE OF FEEDBACK ON STUDENT EVALUATION PRESENT COURSE OF EDUCATION THE DISTÂNCIA UEM.TÍTULO DO TRABALHO EM INGLÊS.** 72 f. Monograph (Specialist in Educational Research) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This monograph specialization in Educational Research aims to address issues related to higher education, specifically higher education whose process of teaching and learning is mediated by distance mode. Thus, the main objective of this research was linked to intentions to discuss some aspects of distance education related to assessment of students this type of teaching, in the course of the Distance Education, State University of Maringá. In this sense, the definition of this work can be located either on a time frame, we chose the year 2010, as a cutout space, Distance Education course at the State University of Maringa, second series. We aimed to analyze how these cuts was evaluated feedback from tutors in the question, that is, as was elaborated evaluative comment that these educational subjects enabled the students after the completion of some academic activities, eg, classroom assessment. Our intention was to see if the face assessment conducted by the student in polo presence support, may actually be understood as a tool to collaborate to ensure the quality of courses mediated by this type of education. We intend to verify this fact by devolutiva the student receives the tutor responsible for the correctness of the assessment in person. The methodology used in this research is based on field research which constitutes a study of a particular community. If used as a primary source analysis, a sample of the feedback made by tutors on evaluation of classroom students who are registered in the Moodle platform. Thus, faced with all the problems involving the evaluation process in distance education, we consider of utmost necessity that this process be reconsidered in an attempt to take into account the specificities founding distance learning. Likewise, we find that it is necessary that the educational agents involved in this process are aware of the importance of their role in academic and may subject the concept of formative feedback to foster academic moments of inclusion, not exclusion.

Key words: Evaluation; Distance Education; Feedback; Tutor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CARACTERIZAÇÃO E ABORDAGEM HISTÓRICA	18
1.1 Caracterização da Educação a Distância	19
1.2 Educação a Distância: uma abordagem histórica	21
2. AVALIAÇÃO PRESENCIAL: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS	36
3. O FEEDBACK DA AVALIAÇÃO PRESENCIAL	50
3.1 Avaliação formativo X Feedback formativo	51
3. 2 Análise dos feedbacks	55
3.2.1 <i>Linguagem</i>	55
3.2.2 <i>Modelos de feedbacks</i>	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

A presente monografia de especialização em Pesquisa Educacional pretende abordar questões relacionadas ao Ensino Superior, mais especificamente o Ensino Superior cujo processo de ensino-aprendizagem é mediado pela modalidade a distância. Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa vinculou-se às intenções de problematizar alguns aspectos da educação a distância relacionados à avaliação dos alunos dessa modalidade de ensino, no curso de Pedagogia da Distância da Universidade Estadual de Maringá.

Nesse sentido, o caminho que nos levou a perceber na educação a distância um campo fértil de pesquisas está relacionado a três questões: A) rápida expansão que essa modalidade de ensino obteve desde que foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96; B) forma de avaliação baseada no ensino presencial; C) intenção de perceber os problemas presentes nessa forma de educação no que se refere a avaliação, a fim de apresentar possíveis encaminhamentos que possam colaborar na consolidação dessa modalidade de ensino; D) prática pedagógica enquanto tutora a distância. Acreditamos que essas quatro questões podem colaborar na compreensão do nosso objeto de investigação.

Se procurarmos na história da educação brasileira indícios da Educação a Distância (EaD), encontraremos registros que datam do início do século XX com a fundação de escolas internacionais, no Rio de Janeiro, que formaram, no período, técnicos para o mercado de trabalho. Durante esse século percebemos diversos projetos governamentais relacionados à EaD cuja mediação consistiu na utilização da correspondência, rádio e televisão. Mais recentemente, final do século XX, verificamos uma grande explosão de cursos de nível superior ofertados por essa modalidade de ensino, cuja ferramenta é o computador mediante uso da internet.

Essa rápida expansão da EaD só pode ser compreendida se entendermos o contexto histórico em que está situada. Se rememorarmos o final do século XX, podemos constatar que foi somente com a LDB 9.394/96 que a modalidade de ensino passa a ser reconhecida oficialmente pelo governo brasileiro, seguida dos Decretos 2.494/98 e 5.622/05. Esse reconhecimento não pode ser compreendido de forma neutra ou natural, pelo contrário, está estreitamente relacionado a realidade em que se encontrava o Ensino Superior no Brasil.

Entre alguns elementos que fizeram parte do contexto de oficialização da EaD no Brasil, podemos citar as reformas na educação da década de 1990, guiadas pela lógica neoliberal, bem como a exposição de diversos documentos que apresentavam índices desfavoráveis no que se refere a Educação Superior do Brasil.

É nesse contexto que podemos citar, por exemplo, o texto *Educação Superior: democratizando o acesso*, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2004, que procurou apontar alguns índices referente a quantificação de alunos matriculados no Ensino Superior no Brasil, na faixa etária de 18 a 24 anos. De acordo com o referido documento o Brasil, em termos de Educação Superior, ocupava naquele momento uma situação desfavorável quando comparado com países da América Latina, “se triplicássemos os números dos universitários brasileiros, teríamos ainda assim índices menores do que os da Argentina e Chile” (BRASIL, 2004, p. 8).

Nesse sentido, o desenvolvimento da EaD no país só pode ser compreendido se também nos atentarmos a que necessidade que essa educação pretendia atender. Percebemos que a utilização da EaD na história da educação superior do Brasil pode ser entendida, também, como estritamente vinculada as questões de propiciar a determinado grupo da sociedade o acesso a educação superior.

Entretanto, verificamos que a legislação pertinente a essa modalidade de ensino está, em grande parte, fundamentada no ensino presencial. É isso que podemos perceber quando analisamos os documentos sobre o assunto e a prática realizada nas instituições de ensino que oferecem essa formação.

Assim, o que chamamos a atenção nesta monografia refere-se à forma de avaliação presente na EaD, que também se fundamenta na utilização de ferramentas próprias para o ensino presencial, na modalidade de ensino a distância.

No que se refere a avaliação dos alunos da EaD ser mediada pela avaliação presencial, o principal fundamento em que se baseia esse discurso está relacionado a questão da garantia de qualidade dos cursos à distância. De acordo com os documentos oficiais, a avaliação presencial deve prevalecer sobre todas as outras formas de avaliação do curso. Como podemos constatar no Decreto nº 5.622 de 2005:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

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

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005).

Nesse artigo podemos verificar que avaliação na modalidade a distância deve ocorrer de forma presencial e os resultados dessas avaliações devem prevalecer sobre os demais procedimentos avaliativos do curso. De acordo com as determinações legais a avaliação presencial deve ter sempre maior peso que as demais formas de avaliar o aluno. Costa (2010b, p. 99), ao abordar o tema avaliação na Educação a Distância, assevera que, “debate acerca do processo de avaliação da aprendizagem em cursos ofertados a distância deve ter como ponto de partida as peculiaridades dessa modalidade de ensino”.

Essas reflexões da autora tornam-se de essencial importância no sentido de colaborar nas análises acerca das determinações legais sobre a EaD. Embora conste no referido Decreto menção explícita às peculiaridades da educação à distância: “[...]§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares [...]”, percebemos que a modalidade é planejada e regulamentada de forma presencial, não sendo levado em consideração as diversas ferramentas propiciadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que permitem uma avaliação que prime pela qualidade e não quantidade.

Assim, por entendermos que a forma de educação de um determinado momento histórico está em estreita relação com a forma de organização da sociedade, intencionamos com a pesquisa compreender não apenas as especificidades da educação a distância relacionadas à avaliação, mas também perceber quais são as problemáticas presentes nessa forma de avaliar o aluno dessa modalidade de ensino na nossa sociedade atual.

Nesse sentido, a delimitação do presente trabalho pode ser situada tanto em um recorte temporal, no caso o ano de 2010, quanto um recorte espacial, curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual de Maringá. Objetivamos com esses recortes analisar como foi realizada a avaliação dos tutores no quesito *feedback*, isto é, como foi elaborado o comentário avaliativo que esses sujeitos educativos propiciaram a seus alunos após a realização a avaliação presencial.

A pesquisa realizada foi de salutar importância na medida em que procurou compreender os mecanismos presentes na forma de avaliar os alunos cuja formação acadêmica é realizada pela modalidade a distância. Assim, acreditamos que entender a forma de avaliar esses alunos, em suas produções acadêmicas, pode colaborar, ainda mais, na consolidação dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, ao abordar o tema avaliação na EaD não podemos deixar de mencionar algumas produções científicas que tem colaborado de forma significativa na compreensão que subsidia o conceito de avaliação. Entre essas produções estão as contribuições de Luckesi (2002 e 2004), que embora não aborde as especificidades do ensino a distância, apresenta os equívocos presente no processo avaliativo, sendo que um desses equívocos relaciona-se ao conceito errôneo que é dado a avaliação:

O primeiro deles tem a ver com o equívoco de denominar sua prática de 'avaliação', quando o que se faz é exercitar 'exames'. Professores, professoras, escolas, sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação – assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... -, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, 'examinamos', porém dizemos que 'avaliamos'.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p. 05).

Como podemos verificar é comum a confusão entre os conceitos de examinar e avaliar. Avaliar está relacionado ao contínuo processo de ensino aprendizagem, em que essa ação não é percebida como um fim, mas sim como um meio que visa desenvolver as potencialidades do aluno. O exame, por sua vez, refere-se a uma prática cujo objetivo explícito conduz a classificação em que os momentos são estanques, sem relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento, já que a intenção é apenas classificar para a aprovação ou reprovação. Para o autor

os professores não fazem a distinção entre esses dois conceitos de forma que praticam exames como se fossem avaliações

No que se refere ao processo avaliativo da EaD temos as contribuições de Giani e Pereira (2010) que apresentam a avaliação da aprendizagem em cursos superiores a distância no sistema Moodle. Os autores problematizam a documentação que regulamenta as formas de avaliação nos cursos mediados pela educação a distância em que as avaliações presenciais devem ter maior peso do que outras formas de avaliação.

Para Giani e Pereira é necessário, no contexto da EaD, distinguir duas formas de avaliação: a somativa e a formativa. A primeira é aquela que tem predominado nas formas de avaliar os discentes nos cursos de formação superior, é a denominada avaliação presencial. Essa é exatamente aquela forma de avaliação que procura medir e quantificar o que o aluno aprendeu após a instrução, “[...] apenas verifica-se o que o aluno aprendeu, apresentando uma pergunta após a outra. Sua preocupação está ligada diretamente com a soma dos conhecimentos, ou seja, com a soma dos saberes [...]” (GIANI; PEREIRA, 2010). Nessa forma de avaliar o que prevalece é a prova final, que objetiva avaliar o aluno não pelo seu processo de desenvolvimento, mas sim pela quantidade de resposta correta de acordo com o cronograma da disciplina.

A outra forma de avaliação, a formativa, ocorre de forma contrária a somativa, pois ela objetiva avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem presente no processo de desenvolvimento do aluno. Ela ocorre no processo de ensino-aprendizagem e de forma contínua nas diversas atividades desenvolvidas no ambiente de aprendizagem como, por exemplo, nos fóruns, chats, tarefas realizadas, entre outros.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o que nos alertou Costa (2010, p. 99a) ao abordar as peculiaridades presentes na modalidade de ensino a distância, “O debate acerca do processo de avaliação da aprendizagem em cursos ofertados a distância deve ter como ponto de partida as peculiaridades dessa modalidade de ensino”, já que, segundo a autora, a forma de avaliação da EaD está fundamentada no ensino presencial.

Nesse texto Costa problematiza a questão da utilização de avaliações presenciais em cursos ofertados pela modalidade a distância. Para Costa é de suma importância problematizarmos essa temática em razão das especificidades dessa

modalidade de ensino. Além disso, a autora procura demonstrar um dos aspectos positivos da avaliação formativa nessa modalidade de ensino é propiciada pelo ambiente de aprendizagem:

[...] o design de um curso que se desenvolve em um ambiente virtual de aprendizagem poderá direcionar-se para o controle do desempenho do aluno de forma mais eficiente do que em atividades presenciais, tendo em vista que o registro da participação do aluno e suas respectivas produções permitem acompanhá-lo, identificar suas dificuldades, orientá-lo, propor questões que desestabilizem suas certezas inadequadas, encaminhar situações que possam ajudá-lo a se desenvolver, orientar suas produções e desenvolver processos avaliativos participativos. Assim, o aluno tem a oportunidade de perceber o que já sabe, o que precisa aprender e como se desenvolve o curso [...] (COSTA, 2010, p. 103).

Percebemos que a avaliação nos cursos mediados pela EaD poderia colaborar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno se fosse levado em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino. Assim, seria a avaliação formativa aquela que melhor atenderia as particularidades dessa modalidade de ensino no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a presente monografia de especialização em Pesquisa Educacional busca contribuir para essa área do conhecimento, na tentativa de verificar o quanto o *feedback* da avaliação presencial, realizada pelos tutores a distância, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessa modalidade de ensino, já que é essa forma de avaliação que prevalece nos cursos superiores ofertados na modalidade a distância. No nosso caso pretendeu-se verificar esse fato no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, mediante uma pesquisa de campo no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de Pedagogia, na plataforma Moodle.

O presente trabalho se limitou a analisar uma amostra das postagens dos tutores do curso de Pedagogia, do ano de 2010. É importante esclarecer que desde o final segundo semestre de 2010 o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá (NEAD) oferece aos tutores capacitações que objetivam propiciar formação continuada. Nessas ocasiões, são oferecidas momentos de reflexão, com a intenção de contribuir na prática pedagógica desses sujeitos educativos.

Na amostra de postagens que utilizamos, não havia sido proporcionada aos tutores essas capacitações. Acreditamos que seja de extrema importância um estudo comparativo para verificar se houve mudanças nas postagens dos feedbacks. Nesse sentido, entendemos que as reflexões aqui apresentadas poderiam ser melhor problematizadas em futuras pesquisas comparativas que objetivassem comparar os feedbacks antes e depois dos processos de estudo e capacitação dos tutores.

Conforme apontamentos de Antonio Carlos Gil (2002), a pesquisa de campo se constitui como um estudo que focaliza uma determinada comunidade, que não precisa ser necessariamente a geográfica, pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo de lazer etc., voltada para quaisquer atividade humana. Gil (2002) pontua que a pesquisa de campo é desenvolvida por meio da observação direta das atividades desse grupo em diversas situações, seja mediante a entrevista, filmagem, fotografia ou documento.

No caso da nossa pesquisa, utilizamos como principal fonte de análise os feedbacks realizados pelos tutores referentes à avaliação presencial dos alunos que estão registrados na plataforma Moodle. Por meio desse registro tivemos acesso ao conteúdo de suas postagens. Cabe registrar que a identificação tanto dos tutores como dos alunos envolvidos nesse processo foram preservadas. Todos sujeitos participantes da pesquisa receberam identificações fictícias.

Além disso, torna-se importante esclarecer que esta pesquisa foi fundamentada na perspectiva teórica que objetiva compreender o homem enquanto sujeito histórico situado no tempo e no espaço. Nesse sentido, acreditamos que os referenciais presentes no Materialismo Histórico e Dialético podem contribuir na compreensão do significado da Educação a Distância na nossa sociedade, já que esse método trabalha fundamentalmente com a relação dialética existente na história da humanidade.

Por fim, cabe abordarmos a forma como a pesquisa foi desenvolvida. A monografia é constituída de três capítulos. No primeiro: *Educação a Distância: caracterização e abordagem histórica*, objetivamos demonstrar ao leitor como essa modalidade de ensino é caracterizada no momento atual e como podemos compreender a constituição histórica da EaD no Brasil.

Em razão das especificidades do nosso objeto de pesquisa, abordamos no segundo capítulo: *Considerações sobre avaliação presencial na educação a*

distância, questões relacionadas a conceituação da avaliação, formativa e somativa, e apresentamos algumas reflexões de como a avaliação pode ser compreendida na EaD.

Depois dos dois capítulos iniciais desse trabalho, podemos aprofundar um pouco mais nosso objeto de estudo no terceiro capítulo: *O feedback da avaliação presencial*, ao refletir sobre o papel dos feedbacks dos tutores a distância referente a avaliação presencial dos alunos. Nesse momento apresentamos tanto os feedbacks dos tutores referentes à avaliação do aluno, como alguns apontamentos reflexivos, fundamentados na literatura sobre o tema feedback.

Por fim, nas considerações finais expomos um breve síntese de tudo o que foi abordado nos três capítulos e apontamos a necessidades de se repensar o processo avaliativo na EaD, tanto em termos da proposta da avaliação presencial para a modalidade a distância, como na concepção que perpassa o feedback do tutor a distância acerca da avaliação do aluno.

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CARACTERIZAÇÃO E ABORDAGEM HISTÓRICA

Este capítulo tem o objetivo de discorrer o contexto de nascimento, desenvolvimento e caracterização da Educação a Distância (EaD). Dessa forma, pretendemos apresentar, com base nos teóricos cujo objeto de pesquisa seja a Educação a Distância, uma caracterização geral dessa modalidade de ensino. Além disso, apresentamos alguns fatores históricos relacionados a constituição histórica da EaD.

Iniciamos o trabalho com essa temática pelo fato de acreditar que este caminho pode colaborar na compreensão do nosso objetivo, qual seja, analisar o papel desenvolvido pelos tutores a distância do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, no quesito feedback, a fim de verificar qual pode ser a contribuição da devolutiva para o aluno no que se refere a avaliação presencial, realizada na modalidade de educação a distância, no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a argumentação aqui apresentada será dividida em dois momentos: 1) Caracterização da Educação a Distância; e 2) Educação a Distância: uma abordagem histórica. A justificativa de iniciarmos o trabalho mediante esses dois temas relaciona-se a lição deixada por Marc Bloch (1965, p. 42), quando discorreu sobre o ofício metodológico do historiador, "A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado se nada sabemos do presente". Dessa forma, cremos que para compreender a Educação a Distância no momento atual é de suma importância entender, não somente a sua caracterização, mas também os fatos históricos que estão presentes em sua constituição.

Além desse aspecto, consideramos relevantes as reflexões abordadas por Edgar Morin quando afirma que:

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes sem conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem (MORIN, 2003, p. 03).

Quando relacionamos essa reflexão de Morin com nosso objeto pesquisa, constatamos que a compreensão de todas as problemáticas que envolvem a avaliação realizada pelos alunos nessa modalidade de ensino passam, também,

pelo entendimento não apenas da caracterização da EaD no nosso contexto social, como também pelos fatos históricos relacionados a essa modalidade e ensino, especialmente no Brasil.

1.1 Caracterização da Educação a Distância

De acordo com a literatura, podemos compreender a EaD como uma modalidade de educação cuja relação entre professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem, ocorre em locais diferentes separados pelo espaço e pelo tempo. Vilaça (2010), ao conceituar a EaD, percebe a necessidade de dois esclarecimentos a respeito das separações espaciais e temporais dos alunos e professores.

[...] Nesse sentido, é necessário fazer duas considerações. Primeiramente, a distância – ou separação espacial – não implica necessariamente em divergência temporal (cronológica). Assim, alunos e professores podem estar em locais diferentes participando sincronicamente de uma mesma atividade com fim pedagógico como, por exemplo, em atividades mediadas pelo chat. Em segundo lugar, conforme aponta Valente e Matar (2007, p.19), o distanciamento físico entre os participantes “não implica em distanciamento humano”. Os autores prosseguem afirmando que “a EaD, portanto, possibilita a manipulação de espaço e do tempo em favor da educação”. Tori (2010) aponta que a EaD, na verdade, possibilita eliminar distâncias, principalmente se considerarmos as potencialidades da internet [...] (VILAÇA, 2010, p. 91).

Assim como Vilaça (2010), Hermida e Bonfim (2006) também apresentam algumas definições que podem colaborar na caracterização da EaD. Para os referidos autores do ponto de vista epistemológico a Educação a Distância pode ser conceituada como processo de ensino e aprendizagem promovido pela relação constante entre as tecnologias, o aluno e o professor, separados pelo espaço e tempo. Além disso, na EaD, embora o ensino seja à distância, podem ocorrer momentos presenciais e contatos conjuntos de todos os envolvidos mediados pelas tecnologias da informação.

A contribuição de Ladim (1997) também pode auxiliar na compreensão da caracterização dessa modalidade de ensino. Para a autora, além dessa especificidade geral da EaD, relacionada ao tempo e espaço com a combinação das tecnologias, é importante perceber que a educação a distância pode possibilitar o

estudo individual e em grupo com a mediação da tutoria a distância. Esses estudos podem ser presenciais ou virtuais, dependendo do prévio planejamento dos sujeitos envolvidos no processo. Percebemos que a conceituação do que se entende por ensino e aprendizagem, com a EaD, passa por uma reconfiguração em razão da adoção das tecnologias da informação como ferramentas da educação.

A EaD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, às vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes (NISKIER, 2000, p. 49).

Como podemos verificar mediante os aportes de Niskier (2000), por meio da EaD temos uma nova forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem, que passa a ser entendido não apenas centrado na figura do professor e de alunos em um determinado espaço. Com as tecnologias da comunicação e informação é possível que esse mesmo processo ocorra com sujeitos situados em tempos e espaços diferentes.

Outra forma de compreendermos a caracterização da Educação a Distância é por meio do Decreto nº 5.622 de 2005, que institucionalizou o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Nesse decreto encontramos algumas definições e metodologias a serem utilizadas na modalidade, situadas no artigo primeiro:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º 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;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Como fica evidente, no referido documento a educação a distância recebe basicamente a mesma conceituação que até o momento apresentamos fundamentada nos teóricos que abordam esse tema, isto é, processo de ensino e aprendizagem realizado por meio das tecnologias da informação e comunicação com professores e alunos situados em tempos e espaços diferentes.

Entretanto, algo novo que pretendemos abordar, que fica explícito nesse documento e que se relaciona diretamente com nosso objeto de pesquisa nesse trabalho, refere-se à forma presencial de se compreender a EaD. Podemos constatar esse fato mediante a leitura do primeiro parágrafo e respectivamente do primeiro inciso. Nessa parte do documento constatamos que a avaliação em cursos a distância deve ser obrigatoriamente presencial.

Dessa forma, depois de apresentarmos uma caracterização geral da EaD, apoiados tanto em algumas obras bibliográficas sobre o tema, como no documento responsável pela institucionalização do Artigo 80 da LDB, pretendemos apresentar ao leitor uma abordagem histórica acerca dessa modalidade de ensino, a fim perceber quais os fatores históricos que fundamentaram a consolidação dessa modalidade de ensino no Brasil.

1.2 Educação a Distância: uma abordagem histórica

Consideramos, assim como Keegan (1991, apud HERMIDA; BONFIM, 2006), que a “Educação à Distância não surgiu no vácuo”, já que possui uma longa trajetória no campo da História da Educação. Assim, para compreendermos a possível origem e transformações ocorridas com essa modalidade de ensino nos dias atuais, recorreremos a Hermida e Bonfim (2006) que apresentam uma tabela sobre o assunto, na qual abordam as tecnologias da Educação a Distância divididas em três momentos, respectivamente: século XV, XVIII e XX.

Tabela 01: A evolução das tecnologias da Educação a Distância

Primeira tecnologia: o livro impresso (século XV)
✓ Possibilitou a replicação maciça e barata do conhecimento
✓ Possibilitou a alfabetização da população
Segunda tecnologia: o correio (século XVIII)

✓ Possibilitou a distribuição de material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor ✓ Possibilitou o ensino por correspondência ✓ Possibilitou a replicação maciça e barata da integração
Terceira tecnologia: os meios eletrônicos (século XX)
✓ Telégrafo, telefone, rádio, TV e rede de computadores ✓ Tirou a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e os substituiu ✓ Agilizou, facilitou e imitou melhor a instrução e a interação

Fonte: Hermida e Bonfim (2006, p. 7)

Podemos constatar que os autores percebem que a origem histórica da EaD esta estreitamente relacionada com o desenvolvimento de algumas tecnologias ao longo da história da humanidade. Dentre essas tecnologias temos a invenção da imprensa, que possibilitou o acesso ao livro. Mediante essa tecnologia foi possível o ensino em massa, isto é, “[...] a formação de classes de muitos alunos” (BASTOS; CARDOSO; SABBATINI, 2000). Outra consideração feita pelos autores sobre o tema relaciona-se a origem da EaD vinculada aos cursos por correspondência, por meio da utilização de cartas, livros e apostilas, com a sistematização dos serviços prestados pelos correios, situados no século XVIII. No século XX temos a emergência da terceira tecnologia da EaD, com o desenvolvimento dos meios comunicações como: telegrafo, telefone, rádio, televisão, computador e internet.

É importante percebermos que o desenvolvimento de todas essas tecnologias não foram, pelo menos em um primeiro momento, vinculadas as intenções de desenvolvimento da EaD. O desenvolvimento dessas tecnologias relaciona-se, primeiramente, a contextos sociais e históricos mais amplos como, por exemplo, o que é exposto por Ferreira (2010, p. 58):

O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nas últimas décadas, promoveu grandes transformações em todos os segmentos da sociedade, impactando fortemente áreas como a cultura e a educação [...]

A protagonista dessas mudanças é a tecnologia da Internet, uma rede mundial que interliga redes de computadores espalhadas por todo o mundo. Esse recurso tecnológico começou a ser desenvolvido no final da década de 1960, por meio do projeto Arpanet, criado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, com objetivos militares, no período em que a Guerra Fria pairava no ar, entre as

duas maiores potências da época, os Estados Unidos e a ex- União Soviética.

Como podemos verificar o autor apresenta a origem do desenvolvimento da internet relacionada a determinadas relações sociais do final da década de 1960, com as ações do governo dos Estados Unidos, Forças Armadas, no contexto da Guerra Fria. Posteriormente, a internet passou a ser utilizada em algumas universidades e tinha o objetivo de facilitar a comunicação entre professores, pesquisadores e alunos no desenvolvimento de pesquisas. É muito recente o uso da internet na educação como auxiliar do processo de expansão do ensino e aprendizagem, como ocorre na modalidade de EaD.

Até o momento tivemos a intenção de expor de, forma geral, o desenvolvimento histórico da EaD. Na sequência do texto objetivamos apresentar alguns aspectos relacionados a história dessa modalidade de ensino no Brasil, já que como pontua Costa (2010a) podemos perceber as raízes históricas da EaD entre os finais do século XIX e início do XX.

Para a autora se levarmos em consideração as ponderações historiográficas sobre o tema, é possível verificar que a delimitação quanto a origem da EaD no Brasil é um dos pontos que tem originado controvérsias entre os autores desta temática. Com o objetivo de exemplificar essas controvérsias, Costa (2010a) expõe um anúncio no Jornal do Brasil, primeira edição, em que consta a oferta, na seção dos classificados, de um curso de datilografia por correspondência, no ano de 1891. Todavia, de acordo com a autora, boa parte dos pesquisadores que objetivam buscar as raízes histórica dessa modalidade de ensino compreendem que foi apenas em 1904, com a oferta de cursos pagos com a representação de Escola Internacionais norte americana, que a EaD passou a ser utilizada como estratégia para democratizar o acesso ao ensino. Autores como Dias e Leite (2010) compreendem ser a data de 1904 o marco histórico de nascimento EaD no Brasil.

Costa (2010a) também apresenta as afirmações de Saraiva (1996) que entende que o marco inicial da EaD no Brasil situa-se entre os anos de 1922-1925, mediante as ações de Roquete-Pinto na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o plano de utilizar a radiodifusão como instrumento para expandir o acesso a educação. Dias e Leite (2010) propalam que nessa proposta de ensino

aprendizagem os alunos tinham acesso a folhetos e esquemas das aulas que eram transmitidas pelos rádios.

Além das ações da referida rádio, podem também ser compreendidas como exemplos de pioneirismos na história da EaD as seguintes instituições: Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, criados respectivamente nos anos finais da década de 1930 e 1940.

Para Zanatta (2010), as primeiras preocupações brasileiras para atender a uma demanda maior de alunos, no século XX, datam dos anos de 40 e 50, em função de diversas transformações econômicas e a expansão das indústrias, concentração populacional em grandes centros urbanos.

Nesse sentido, para garantir o acesso de determinada parcela da sociedade aos bens culturais produzidos pela humanidade, há a ocorrência de movimentos populacionais que exigem o seu direito a educação. Entretanto, em razão das limitações do Estado, em acompanhar as transformações sociais com a expansão do sistema educacional, o mesmo não consegue ofertar educação para todos da sociedade.

Com o objetivo de atender essa população tem-se a iniciativa de alguns projetos que procuravam levar instrução mediante o desenvolvimento do rádio, “[...] pode-se destacar o desenvolvimento radiofônico, que se tornou um aliado educativo e foi utilizado para a transmissão de alguns programas educacionais [...]” (ZANATTA, 2010, p. 24). Como exemplo desse fato histórico temos o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela Igreja Católica e governo federal. Dias e Leite (2010) afirmam que havia por parte dessas duas autoridades sociais a intenção de alfabetizar as classes excluídas da população mediante a utilização do rádio, como ferramenta da EaD. Entretanto, em razão da Golpe Militar de 1964, Costa (2010a) propala que esse projeto não teve vida longa, sendo rapidamente abandonado. O MEB foi um projeto da Igreja Católica e apoiado, pelo menos inicialmente, pelo governo. Posteriormente foi reprimido em razão da Ditadura.

Outros fatos dessa década relacionadas EaD são os cursos por correspondência oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro (IUB), criado em 1936, mas que alcançou, na década de 60, grande prestígio. Dias e Leite (2010) também relatam a existência do Projeto Minerva que transmitia cursos a distância e contava com material impresso, no nível básico, durante o governo militar. Hack (2004, s/p) assevera que o:

Projeto Minerva, na década de 70, [...] foi uma iniciativa da Rádio MEC. O intuito do Projeto era proporcionar a interiorização da educação básica, buscando suprir as deficiências que existiam na educação formal em regiões onde o número de escolas e professores era escasso.

Sobre esse projeto Costa (2010a) alega que sua principal ferramenta de comunicação para com a população brasileira era o rádio. O objetivo do projeto era interiorizar a Educação Básica, na tentativa de reduzir o alto índice de analfabetismo no Brasil, demonstrado pelo Censo de 1970, que revelava a desigualdade da taxa de escolarização entre as regiões do país, “[...] Enquanto o Estado de Guanabara apresentava uma taxa de 91, 8%, o Acre tinha uma taxa de 34, 5%”, da população alfabetizada. (COSTA, 2010a, p. 13 e 14). Para a autora, o Projeto Minerva visava criar solução, a curto prazo, para os problemas econômicos, políticos e sociais, em que a educação esta diretamente relacionada com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dias e Leite (2010) esclarecem que até a década de 1970 os cursos mediados pela EaD, no Brasil, foram por correspondência ou via rádio. Para Costa (2010a, p. 13), a utilização do rádio como ferramenta de propagação da EaD “[...] foi feita em função de ser este um meio de comunicação de massa de grande abrangência e praticidade”. Além disso, devemos ressaltar o baixo custo financeiro que essa ferramenta proporcionava ao governo e a população.

Nas décadas de 80 e 90, além da EaD se utilizar da correspondência e do rádio, passa também a possuir outras ferramentas de transmissão e interação como: a televisão, o computador e a internet. Como, exemplo desse momento histórico, podemos citar o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, que se encontra em vigor até o momento, e se utiliza da televisão no processo de ensino e aprendizagem.

Diante das considerações exposta acima, podemos perceber, pautadas em Dias e Leite (2010, p. 11), que a história da EaD no Brasil pode ser compreendida dividida em três momentos essenciais¹:

[...] a primeira geração caracteriza-se pelo ensino por correspondência, modalidade que marca o início da EaD em todo o mundo e principalmente no Brasil, na primeira metade do século XX; a segunda

¹ Outros teóricos dividem a história da EaD em mais momentos. De acordo com Dias e Leite (2010), Taylor (2005), por exemplo, divide a história da EaD no Brasil em cinco gerações.

geração caracteriza-se pela Teleducação/Telecursos, modalidade que surge no Brasil no final dos anos 1970, com a transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas, preserva o uso de material impresso e incorpora o uso da televisão e de videoaulas, audiocassetes e sistemas de telefonia; na terceira geração encontram-se os ambientes interativos, inovando pelo uso de redes de comunicação interativas, como a web e os sistemas de videoconferência, incorporando as mídias anteriores e criando oportunidades para um aprendizado cooperativo online.

Dessa forma, se em um primeiro momento podemos relacionar a história da EaD, a utilização da correspondência, na segunda metade do século XX, percebemos que essa modalidade de ensino passou a usar outras ferramentas como, por exemplo, o rádio, televisão, telefone, no processo de ensino aprendizagem. No final do século XX, verificamos a presença da terceira geração, cujo processo de ensino aprendizagem se faz presente mediante a incorporação das mídias já mencionadas e utilização da internet e videoconferência.

É nessa geração, situada historicamente na década de 90, que podemos perceber o crescimento na oferta e procura da EaD para a formação em nível superior. Esse fato pode ser constatado pelas diversas políticas implantadas no Estado que objetivam tanto a reestruturação econômica, como a readequação da educação brasileira ao contexto econômico mundial.

Dessa forma, mediante a compreensão da reestruturação produtiva do Estado brasileiro, é possível verificar as diversas reformas ocorridas nos setores do Estado guiadas pelos princípios da política neoliberal. Entre esses setores temos a educação, que a partir desse momento passa a ser operacionalizada e planejada por mecanismos próprios da lógica neoliberal. Não é nosso objetivo abordar quais seriam esses mecanismos, mas sim identificar como podemos entender a vinculação da EaD ao contexto histórico de reestruturação econômica do Brasil. Nesse sentido, de acordo com Lima (2011), com a propagação do uso da internet,

como principal tecnologia da informação e comunicação, será implementada uma política nacional de ensino superior a distância com novas formas e conteúdos, justificadas, segundo as políticas dos organismos internacionais e do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), pela necessidade urgente de adequação à configuração de uma “nova ordem mundial” nos marcos da “globalização econômica” e da “sociedade da informação” (LIMA, 2011, p. 21).

Como alerta Lima (2011), a implementação de políticas públicas relacionadas a EaD não pode ser compreendida sem atentarmos para ao contexto histórico que essa modalidade de ensino procurava atender. De acordo com a autora, a oferta da EaD esta relacionada a adequação da educação brasileira a globalização econômica e da sociedade da informação.

É exatamente no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que percebemos a normatização de diversas leis, portarias, decretos e programas que objetivam legalizar e sedimentar a EaD enquanto política do Estado brasileiro para o Ensino Superior como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) que, no artigo 80, em quatro parágrafos e três incisos, regulamenta a EaD como modalidade de ensino:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

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

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

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

Como podemos verificar mediante a promulgação do LDB 9.394/96 ocorreu o reconhecimento oficial da EaD no Brasil. A partir desse momento a modalidade a distância deixa de ter um caráter supletivo e emergencial, como foi constado até o momento sobre os programas que envolveram a EaD na história da educação brasileira, para ser reconhecida legalmente como uma das estratégias governamentais para adequar a educação brasileira ao seu contexto histórico.

Além do reconhecimento oficial da EaD, na Lei Maior da educação brasileira, podemos constar a institucionalização de diversos documentos, planos e programas legais que objetivam fortalecer e propagar essa modalidade na organização da educação nacional. Para uma melhor compreensão dessas informações temos os

aportes de Lima (2011) que apresenta o seguinte quadro de ações do governo federal situados no mandato de Fernando Henrique Cardoso.

Ações	Diretrizes
Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)	Trata do apoio e incentivo do Poder Público aos programas de ensino à distância.
Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98	Regulamentam o artigo 80 da LDB.
Portaria no 301 de abril de 1998 do MEC	Trata da autorização, do reconhecimento e do credenciamento dos cursos a distância.
Documento <i>Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância</i> , elaborado pela SEED/MEC/2000	Apresenta indicadores de qualidade dos cursos a distância.
Portaria nº 2.253/01 do MEC	Autoriza as universidades, centros universitários, faculdades e centros tecnológicos a utilizarem 20% da carga horária de seus cursos regulares a distância.
Resolução da CES/CNE nº 1/2001	Admite a oferta de pós-graduação <i>stricto sensu</i> a distância, entre outros.
Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/01	Define que os “cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados”.
TV Escola/1996	O ponto de partida do programa foi enviar para escolas públicas com mais de 100 alunos o seguinte equipamento: televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite e um conjunto de dez fitas de vídeo VHS, para iniciar as gravações. O Programa objetiva, portanto, equipar os estabelecimentos escolares e garantir o treinamento de professores em serviço.
Programa Nacional de Informática na Educação/1997	O Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, em parceria com os governos estaduais (e alguns municipais). Seu principal objetivo é a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.
Rádio Escola/2000	Uma parceria entre a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) e a Radiobrás coloca no ar o programa de rádio Escola Brasil. A transmissão, diária, tem foco em temas como ensino fundamental, educação infantil e promoção dos direitos da infância e da adolescência, do idoso e dos indivíduos com

	deficiência. Produzido pela organização não-governamental Escola Brasil, o projeto volta com programação renovada após três anos de intervalo.
Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED/1997	É um Programa desenvolvido pela CAPES e pela SEED de apoio financeiro à elaboração de teses de doutorado ou de dissertações de mestrado sobre aplicações tecnológicas à Educação e premiação de materiais didático-pedagógicos (objetos de aprendizagem e produtos multimídia) utilizados na EaD (educação básica ou superior).
Portarias nº 335, de 06 de fevereiro de 2002; nº 698, de 12 de março de 2002, e nº 1.786, de 20 de junho de 2002	Cria uma Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância.
Portaria nº 495 de 10 de abril de 2000 MEC	Institui uma Comissão para, no âmbito do Projeto Universidade Virtual Pública do Brasil UniRede, propor diretrizes para o desenvolvimento de projetos, critérios, padrões e procedimentos para a organização de cursos superiores de graduação a distância.
Criação do <i>Programa Sociedade da Informação</i> , coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia – Decreto nº 3.294/99	O objetivo do Programa Sociedade da Informação é integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para que a economia do país tenha condições de competir no mercado global e, ao mesmo tempo, contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade.
Elaboração pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, em 2002, do documento intitulado <i>Educação a distância (EaD) na graduação: as políticas e as práticas</i>	A partir da concepção de que a “globalização econômica” e a “sociedade da informação” impõem a necessidade de reformulação dos paradigmas, até então vigentes na educação, para garantir a “ <i>qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento</i> ”, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional” (ForGrad, 2002), o documento identifica o uso das TIC como estratégia de ampliação do acesso à educação, “com destaque muito especial para a formação de professores, mediação fundamental para evitar o surgimento de ‘ciberanalfabetos’ (ForGrad, 2002).

Fonte: Adaptado de Lima (2011).

Além das diversas ações constatadas no governo FHC relacionadas a EaD, podemos também verificar a intensificação dessas políticas no governo Lula (2003 a 2010), com a intenção ampliar o arcabouço político/jurídico para a consolidação dessa modalidade de ensino no Brasil. Para demonstrar algumas ações, nos

apoiamos em Lima (2011) que expõe o seguinte quadro de ações, programas e leis governamentais desse período.

Ações	Diretrizes
Domínio Público- Biblioteca Virtual/2004	Com um acervo de mais de 123 mil obras e um registro de 18,4 milhões de visitas, o Portal Domínio Público é a maior biblioteca virtual do Brasil.
DVD-Escola	O Projeto DVD Escola oferece a escolas públicas de educação básica caixa com mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. A intenção é assegurar o compromisso com a atualização tecnológica e democratização da TV Escola.
E-PROINFO/2007	O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.
E-Tec Brasil/2007	Visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas.
Programa Banda Larga nas Escolas/2008	Oferece acesso banda larga nas escolas através das operadoras Oi, Brasil Telecom, Brt, CTBC, SERCOMTEL, TELEFONIVA, Telesp.
Proinfantil/2004	O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) é um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas.
Proinfo Integrado/2007	O Proinfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais.
TV Escola/1996	A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996 [...] A TV Escola é dividida em faixas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Salto Para o Futuro e Escola Aberta.
Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)/ 2005	O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as

	desigualdades a oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.
Banco Internacional de Objetos Educacionais/2008	O Banco Internacional de Objetos Educacionais é um portal para assessorar o professor. No banco, estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares educacionais) que atendem desde a educação básica até a superior, nas diversas áreas do conhecimento.
Portal do Professor/2008	O Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. O conteúdo do portal inclui sugestões de aulas de acordo com o currículo de cada disciplina e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Nele, o professor poderá preparar a aula, ficará informado sobre os cursos de capacitação oferecidos em municípios e estados e na área federal e sobre a legislação específica.
Decreto nº 5.622/2005	Revoga os decretos no 2.494 e no 2.561 de 1998 e regulamenta o artigo 80 da LDB caracterizando a educação a distância como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.
Decreto nº 5.773/2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, inclusive de EaD.
Decreto nº 6.303/2007	Altera dispositivos dos Decretos no 5.622/05 e no 5.773/06, tratando da área de abrangência dos cursos de EaD e do atendimento dos polos presenciais.
Portaria Normativa 2, de 10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Portaria Normativa 10 de 02 de julho de 2009	Nos pedidos de autorização de cursos superiores, na modalidade a distância, os objetivos da avaliação <i>in loco</i> poderão ser considerados supridos, dispensando-se a visita pelo INEP por decisão da Secretaria de Educação a Distância – SEED, após análise documental, mediante despacho fundamentado, se a instituição de educação superior tiver obtido avaliação satisfatória.
Referenciais de qualidade para a educação superior a distância (Junho de 2007)	Apresenta a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que ofereçam cursos a distância, considerando que o desenvolvimento do EaD em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação, exigindo ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, aluno, professor, avaliação e gestão escolar.

Fonte: Adaptado de Lima (2011).

Lima (2011), ao discorrer sobre as ações governamentais para a ampliação e consolidação da EaD no Brasil, relata que podemos perceber, no discurso oficial, dois eixos norteadores que fundamentam as políticas públicas: “[...] a atualização tecnológica dos professores e das escolas/universidades e a ampliação do acesso ao ensino [...]” (2011, p. 27). Para a autora esses dois eixos são compreendidos como: I) oportunidade para que a educação não se torne obsoleta no momento atual; II) forma de capacitar o trabalho docente; III) chance de cada cidadão brasileiro superar o analfabetismo tecnológico e alcançar a empregabilidade; e IV) ingresso dos países dependentes, no caso o Brasil, na nova ordem mundial. Mediante a articulação e contribuição direta desses dois eixos é que seria possível ao Brasil integrar a globalização econômica e a sociedade da informação e fazer parte do projeto hegemônico de sociabilidade do capital.

Nesse sentido, acreditamos que as pesquisas vinculadas a EaD devem levar em consideração todas as problematizações que fundamentam a institucionalização dessa modalidade de ensino no Brasil. Não se pode negar a relação existente entre a reestruturação econômica do país, especialmente nos anos 1990, com o papel que é conferido a EaD naquele contexto. Também não se pode desvincular as ações governamentais para a consolidação dessa modalidade de ensino aos objetivos explícitos de adequar a educação brasileira a lógica do mercado capitalista mundial, como fica explícito no *Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino*, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), referente a educação a distância:

A modernização do país passa necessariamente pela educação e esta precisa utilizar os outros recursos disponíveis para se fazer presente, como partícipe do processo de modernização e, sobretudo, promotora e indutora da sociedade do futuro. As necessidades presentes e os prognósticos referentes à sociedade de um futuro próximo, como a internacionalização da economia, exigem a rápida universalização dos conhecimentos científicos, sob pena de os países que não acompanham o ritmo deste movimento ficarem esquecidos no tempo, ampliando a distância e aumentando o atraso social (BRASIL, 1992, p.6).

Como podemos perceber, no documento acima, o objetivo maior da educação é atender as demandas da organização social da qual fazemos parte, ou seja, “atender às necessidades do sistema capitalista” (HERMIDA; BONFIM, p. 178, 2006). Nesse sentido, a modernização e inovações tecnológicas introduzidas na

educação nacional, por meio da modalidade a distância, visam a preparação da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, cuja a “universalização dos conhecimentos científicos” está em consonância com a “internacionalização da economia”.

Todavia, embora seja incontestável a vinculação direta entre a institucionalização dessa modalidade de ensino e a reestruturação econômica brasileira, acreditamos também que a EaD pode contribuir na construção de uma educação que vise a qualidade e democratização da educação, especialmente no Ensino Superior.

Almeida e Costa (2009), por exemplo, ao discorrer sobre as políticas públicas para o Ensino Superior no Brasil, afirmam que as diversas ações governamentais, constadas nesse campo nos últimos anos, estão estreitamente vinculadas, em virtude da falta de acesso da população brasileira, as intenções de interiorizar e democratizar esse nível de ensino para todo o país. Ao analisar o documento *Educação Superior: democratizando o acesso*, publicado em 2004 pelo MEC, os autores chamam a atenção para a comparação entre percentual de vagas do Ensino Superior na América Latina:

O próprio documento aponta a situação desfavorável do Brasil quando comparam os índices daqui com os das nações latino-americanas, pois revela que mesmo se triplicássemos os números de universitários brasileiros, teríamos ainda assim índices menores do que os da Argentina e do Chile (ALMEIDA; COSTA, 2009, p. 13).

Frente a esse quadro real da situação do Ensino Superior no país, os autores destacam a importância da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil² (UAB), instituído por meio do Decreto 5.800 de 2006, totalmente articulado a modalidade EaD. O programa UAB tem como finalidade:

[...] levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender à demanda de uma região (COSTA, 2009, p. 24).

² “A expressão Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para a pesquisa e para a educação superior formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial. Não se trata, portanto, da criação de uma nova instituição educacional, mas sim da constituição de consórcios públicos que propiciem o compartilhamento das experiências isoladas, sejam elas marcadas pelo êxito ou então na socialização das dificuldades enfrentadas” (COSTA, 2009, p. 24).

Nesse contexto, por meio da UAB seria possível a democratização, com a ampliação do número de vagas nas Instituições de Ensino Superior, bem como a interiorização desse nível de ensino, mediante a oferta de formação superior em localidades que estão distantes das universidades ou que a oferta de vagas é insuficiente para atender a população.

Entretanto, acreditamos que essa democratização e interiorização do Ensino Superior, mediado pela EaD, só pode ocorrer de forma concreta se for premente para os autores envolvidos, seja órgãos do governo, das universidades, ou dos municípios, a meta de uma educação de qualidade. As reflexões de Lobo Neto (1998) podem colaborar no que aqui pretendemos expor referente a EaD de qualidade.

A EaD de que trata a LDB é a mesma educação de que sempre tratamos e que sempre concebemos como direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado democrático, política pública básica e obrigatória para ação de qualquer nível e governo, conteúdo e forma de exercício profissional de educadores [...]. É preciso, porém, ter muita clareza sobre as condições de ser da EaD uma alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de “modernização cosmética”. Não nos serve – como a ninguém serve - qualquer tipo de educação à distância. A razão é simples e objetiva: não nos serve – como a ninguém serve - qualquer tipo de educação (LOBO NETO, 1998, p. 11).

Consideramos relevantes, também, o alerta deixado por Lima (2011) a respeito do perigo da EaD ser compreendida como ensino massificado e não de qualidade que objetive a promoção humana:

Os estudos e pesquisas que desenvolvemos sobre a política de ensino superior a distância indicam, em primeiro lugar, que essa política não trata da educação (ainda que seja esse o termo utilizado), mas de um ensino massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação em serviço, desarticulado da pesquisa e da produção do conhecimento[...] (LIMA, 2011, p. 20).

Nesse sentido, por compreender que os objetivos da educação, em qualquer nível ou modalidade de ensino, devem estar para além das demandadas do mercado de trabalho, para que de fato ocorra a democratização e interiorização de uma educação de qualidade, acreditamos que seja de salutar importância que a

expansão da EaD tenha como premissa de seu desenvolvimento estudos e pesquisas que propiciem a sociedade maiores debates acerca de todos os desafios e problemáticas que envolvem essa modalidade de ensino.

É exatamente por esse motivo que o objetivo desse trabalho é apresentar questões relacionadas a avaliação. Pretendemos abordar, primeiramente, conceitos e teorizações acerca da avaliação na EaD, tendo como fonte de pesquisa tanto os documentos legais que regulamentam essa metodologia no processo de ensino-aprendizagem, como os debates levantados por alguns teóricos dessa modalidade de ensino sobre esse tema. Posteriormente, em um segundo momento, apresentamos a análise dos feedback desenvolvidos pelos tutores nas avaliações presenciais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, a fim de verificar quais podem ser os pontos positivos e negativos dessa devolutiva dos tutores no processo de ensino e aprendizagem do alunos.

2. AVALIAÇÃO PRESENCIAL: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

Como tivemos a oportunidade de apresentar no capítulo anterior, mediante a caracterização e contextualização histórica da Educação a Distância no Brasil, percebemos que a compreensão dessa modalidade de ensino passa também pelo entendimento dos fatos históricos relacionados à história e educação do país.

Nesse sentido, torna-se importante relembrar algumas questões relacionadas ao período em que constamos a maior fase de crescimento da EaD, final do século XX e início do XXI. É nesse contexto que temos a promulgação de diversos documentos que além de regulamentar e caracterizar oficialmente a educação a distância passam a estabelecer normas sobre as formas de procedimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Para o recorte que se pretende expor nesse trabalho, chamamos a atenção para o processo de avaliação.

Dessa forma, o presente capítulo pretende apresentar algumas reflexões acerca da avaliação presencial no contexto da educação a distância, expondo tanto as diretrizes legais de como o processo deve ocorrer, bem como verificar a forma como esse tema tem sido tratado por pesquisadores cujo objeto de pesquisa seja a EaD. Intencionamos abordar a temática com a tentativa de contribuir no aprimoramento do processo avaliativo nos cursos ofertados na modalidade a distância.

Nesse contexto, ressaltamos a promulgação do Decreto nº 5.622 de 2005, em que encontramos tanto a definição de educação a distância, como a forma como que a modalidade deve ser organizada no que se refere aos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem. Assim:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º 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;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

Mediante as definições presentes no Decreto percebemos que o processo formativo deve ocorrer intercalado por momentos presenciais que incluem avaliações, estágios obrigatórios, defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades experimentais em laboratórios. Além dessas determinações acreditamos que o artigo 4º, especialmente nos 1º e 2º parágrafos, apresenta de forma mais enfática como deve ser regida a avaliação na modalidade a distância:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

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

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005).

No artigo podemos verificar que avaliação na modalidade a distância deve ocorrer de forma presencial e os resultados dessas avaliações devem prevalecer sobre os demais procedimentos avaliativos do curso. De acordo com as determinações legais a avaliação presencial deve ter sempre maior peso que as demais formas de avaliar.

Diante dessas determinações legais temos os aportes de Costa (2010b) que apresenta alguns apontamentos relevantes para refletirmos sobre as determinações legais relacionados à avaliação da aprendizagem nessa modalidade de ensino. De acordo com a autora (2010b, p. 99), o “debate acerca do processo de avaliação da aprendizagem em cursos ofertados a distância deve ter como ponto de partida as peculiaridades dessa modalidade de ensino”.

As reflexões propostas pela autora tornam-se de essencial importância no sentido de colaborar nas análises que podemos fazer acerca das determinações legais sobre a EaD. Podemos verificar que embora os referidos documentos façam menção explícita às peculiaridades da educação a distância que organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, percebemos que a modalidade é planejada e regulamentada de forma presencial, não sendo levado em consideração as diversas ferramentas propiciadas pelo Ambiente Virtual de

Aprendizagem (AVA) que permitem uma avaliação que prime pela qualidade e não quantidade.

Nesse contexto, torna-se interessante apresentar como a avaliação da aprendizagem é compreendida no *Relatório da Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância* de 2002:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos.

Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar -se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual.

A avaliação responsável é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade.

Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade, a instituição deve:

[...] - definir como será feita a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto durante o curso;

(avaliação no processo) como nas avaliações finais;

- definir como será feita a recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação;

- considerar como será feita a avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades;

- tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do

processo, para que o aluno não seja surpreendido; [...](BRASIL, 2002, p. 20).

No parecer do relatório apresentado acima, podemos perceber que a avaliação torna-se a chave para a legitimação dos conhecimentos adquiridos pelo discente possam ser aceitos pelo conjunto da sociedade da qual faça parte. Nesse sentido, para garantir a legitimidade desse processo é de vital importância “[...] tomar todas as precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados” (BRASIL, 2002, p. 20 e 21). Para tanto, ao finalizar o documento, a Comissão Assessora deixa claro a importância dos momentos presenciais nas avaliações:

Há que ser considerada a existência de uma dupla avaliação: uma avaliação consagrada à análise do aproveitamento dos alunos; e outra dedicada à aferição e contribuição à melhoria da qualidade institucional.

Naquilo que concerne à avaliação do aproveitamento dos alunos constata-se a necessidade de coibir fraudes. Nesse sentido, a exigência de momentos presenciais em alguns momentos do processo avaliativo da educação a distância se revela indispensável.

No mais, a avaliação deverá ser efetuada ao longo do curso, como desdobramento necessário de seu caráter avaliativo, e não só ao final das atividades.

Mediante as declarações expressas no relatório e também por meio das diretrizes apresentadas no Decreto nº 5.622, percebemos que avaliação presencial torna-se uma forma de coibir as possíveis fraudes no processo de ensino-aprendizagem, prevalecendo sobre quaisquer outras formas de avaliar o aluno da EaD.

É nesse sentido que acreditamos que as argumentações expostas por Kenski, Oliveira e Clementino (2006) sobre o processo avaliativo nos cursos online, podem colaborar para compreendermos as formas de avaliar os alunos mediante a EaD. Os autores apresentam duas formas avaliação: a somativa e a formativa:

Assim como as tecnologias, as diversas visões sobre a avaliação podem se prestar a variados papéis. O mais comum – evidentemente, não o melhor, nem o ideal- é o de certificação ligado diretamente à necessidade de provimento de um grau de classificação institucionalmente válido. Trata-se do aspecto somativo da prática avaliativa. Sua preocupação predominante é a nota e seus balizadores são frequentemente, os resultados apurados nos instrumentos de verificação (provas e trabalhos, por exemplo). Como as outras modalidades de avaliação que adiante mencionamos, esta tem seu espaço e validade. Entretanto, seu uso isolado tende a ser precário, quando não desastroso. Ao classificar um aluno, por exemplo, apenas pelo seu desempenho em uma prova ou trabalho, corre-se o risco de cometer grandes injustiças e cristalizar a percepção de seu nível de aprendizagem. [...] Há quem compare a avaliação somativa a uma foto, ao capturar um momento, uma cena, em uma experiência necessariamente mais ampla, plena de movimento: um filme. A avaliação somativa, por necessário que possa ser em determinados contextos, possui o efeito de congelamento.

A classificação oriunda da avaliação somativa, aplicada isoladamente, não considera as estratégias relacionadas ao aproveitamento do erro como experiência e sim como atestado de incompetência. São bastante precários os processos de recuperação, os quais repetem, de forma apressada e resumida, o programa do curso, culminando, mais uma vez na forma isolada e parcial da avaliação: a prova final (KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2006, p. 80).

Como podemos verificar a avaliação somativa não tem sido compreendida como a melhor forma de avaliar os alunos da modalidade a distância. Percebemos que a preocupação maior nessa forma de avaliação esta diretamente relacionada

com a soma do conhecimento para a certificação, com a aprovação ou reprovação discente .

Embora não seja considerada a melhor forma de avaliar os alunos matriculados em cursos ofertados a distância, constatamos mediante análise da legislação sobre o assunto, que a avaliação somativa é mais frequente, pois é exatamente aquela que ocorre nos momentos presenciais exigidos pelas regulamentações específicas sobre a EaD. Ao apontar as limitações dessa forma de avaliar, os autores também apresentam uma maneira mais ampla de entender e praticar o processo avaliativo nos cursos online como, por exemplo, mediante a avaliação formativa:

A avaliação é um processo que acompanha toda a trajetória das atividades de ensino, sejam presenciais ou desenvolvidas em cursos a distância, mediados pelas mais diferentes tecnologias. Nesse ponto, é oportuno mencionar as outras frentes avaliativas, elementos do que acreditamos compor um conjunto multidimensional de ações.

Na avaliação formativa encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências reais e necessidades. Tal modalidade caracteriza-se pela ocorrência continuada e processual, permeando toda a estratégia pedagógica do curso. Ao acompanhar a ação do ensinar e aprender, permite verificar a compatibilidade entre os objetivos direcionadores do processo de ensino e aprendizagem e os resultados efetivamente alcançados. Ao contrário dos procedimentos avaliativos classificatórios, eminentemente coletivos e generalizantes, a avaliação formativa não procura meramente sancionar os erros, mas compreender suas ocorrências e causas, possibilitando ações pedagógicas consistentes, visando auxiliar a aprendizagem (KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2006, p. 80 e 81).

Na avaliação formativa, percebemos que é realizado o acompanhamento do desenvolvimento do discente em todas as atividades relacionadas ao processo de ensino - aprendizagem, não sendo momentos estanques que visam apenas a classificação dos alunos de acordo com seus erros e falhas cometidos como, por exemplo, na avaliação somativa.

Nesse contexto, destacamos as reflexões de Cipriano Carlos Luckesi (2002) que, ao abordar a avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais, chama atenção para alguns equívocos presentes no processo avaliativo.

Embora o autor discorra sobre o processo avaliativo no ensino presencial, as reflexões apresentadas podem auxiliar na compreensão da avaliação na EaD.

Dessa forma, um desses equívocos relaciona-se ao conceito errôneo que é dado a avaliação, vejamos:

O primeiro deles tem a ver com o equívoco de denominar sua prática de 'avaliação', quando o que se faz é exercitar 'exames'. Professores, professoras, escolas, sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação – assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... -, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, 'examinamos', porém dizemos que 'avaliamos'.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p. 05).

Como podemos verificar é comum a confusão entre os conceitos de examinar e avaliar. Avaliar está relacionado ao contínuo processo de ensino - aprendizagem, em que essa ação não é percebida como um fim, mas sim como um meio que visa desenvolver as potencialidades do aluno. O exame, por sua vez, refere-se a uma prática cujo objetivo explícito conduz a classificação em que os momentos são estanques, sem relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento, já que a intenção é apenas classificar para a aprovação ou reprovação. Para o autor os professores não fazem a distinção entre esses dois conceitos de forma que praticam exames como se fossem avaliações

Outro equívoco presente no processo avaliativo refere-se à classificação que é feita ao aluno em razão de sua nota. A nota é compreendida como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

É comum ouvir expressões, tais como: "Na avaliação, meus alunos não foram muito bem; em média, obtiveram notas entre 5 e 6". As notas cinco e seis, em si, não têm nada a ver com avaliação, mas com registro de resultados em documentos oficiais. Ninguém duvida de que haja necessidade de um registro da passagem de um aluno por determinada escola, com a respectiva qualidade de sua aprendizagem. Todavia, esse registro não compõe a avaliação. Avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação. No entanto, na prática escolar cotidiana e

corriqueira, ela é tomada como avaliação, quando, de fato, não representam a avaliação da aprendizagem em si, mas tão somente o registro da experiência de aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2002, p. 06).

Para Luckesi (2002), na prática pedagógica do processo avaliativo não podemos confundir o conceito de nota com o de avaliação, como se a nota fosse o resultado de todo o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, a nota pode ser entendida como um registro de aprendizagem, mas não como a medida para o complexo processo de aprendizagem em si.

Nesse contexto, torna-se importante ressaltar, apoiada nas reflexões de Luckesi (2002, p. 06), que a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem para que se tenha o melhor resultado possível, “[...] acompanha-se construtivamente o aluno em seu processo de aprendizagem”, em que a avaliação não é um momento isolado do processo de ensino e aprendizagem, mas se constitui nesse processo.

É nesse sentido que os aportes apresentados por Costa (2010b) podem auxiliar nossas reflexões sobre esse tema. Para a autora, em razão do processo avaliativo na EaD estar engessado pela rigidez das leis que exigem as avaliações presenciais, têm-se a possibilidade da avaliação tornar-se uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem e não ser compreendida como uma etapa que deve ser percorrida pelo discente.

Nesse contexto, a autora argumenta que a questão central nas discussões relativas a avaliação na modalidade a distância esta pautada nas possibilidades do desenvolvimento de atividades avaliativas serem fundamentadas nos recursos existentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Almeida (2003), ao discorrer sobre as especificidades da educação mediada pela internet, também apresenta algumas reflexões acerca do papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem e a relação formativa que pode ocorrer quando se utiliza do AVA.

Devido à característica das TIC relacionada com o fazer, rever e refazer contínuos, o erro pode ser tratado como objeto de análise e reformulação. Dito de outra forma, o aprendiz tem a oportunidade de avaliar continuamente o próprio trabalho individualmente ou com a colaboração do grupo e efetuar instantaneamente as reformulações que considere adequadas para produzir novos saberes, assim como pode analisar as produções dos colegas, emitir feedback e espelhar-se nessas produções.

Mais uma vez, o uso das TIC em EaD traz uma contribuição essencial pelo registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem necessárias e desenvolver a avaliação processual no que diz respeito a acompanhar o desenvolvimento do aprendiz e respectivas produções ou analisar a atividade em si mesma. A par disso, mesmo após a conclusão das interações, é possível recuperar as informações, rever todo o processo e refazer as análises mais pertinentes em termos de avaliação (AMEIDA, 2003, p. 10).

Como fica evidente nas argumentações de Almeida (2003), a utilização dos recursos disponíveis no AVA abre a possibilidade de ampliar a forma como é compreendido o processo avaliativo, tanto para quem é responsável em avaliar o aluno, no caso o tutor, como para os próprios alunos quando utilizam as ferramentas disponíveis para aprimorar sua formação acadêmica.

Giani e Pereira (2009, p. 71), ao abordar a avaliação da aprendizagem nos cursos superiores mediados pelo sistema Moodle, apresentam a multiplicidade das ferramentas do Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVA). Por meio desses recursos tem-se a possibilidade de observar o desempenho dos alunos nas “salas de chat (bate-papo), fóruns, tarefas, pesquisas, experiências e orientações proporcionadas pelos tutores”. O processo avaliativo, por meio da utilização dos recursos disponíveis no AVA, torna-se mais completo na medida em que propicia o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Com o objetivo de que o leitor tenha uma percepção geral do que aqui enunciamos como recursos do AVA que podem auxiliar no processo avaliativo, segue uma breve conceituação dos principais recursos disponíveis no sistema de gerenciamento Moodle de acordo com Ferreira (2010):

- **Fórum:** nos fóruns, acontecem as maiores interações dos cursos. Eles podem ser estruturados de forma diferente e podem incluir avaliações da postagem efetuadas. Podem, também, exibir mensagens e arquivos anexos. Os participantes tem a possibilidade de solicitar assinatura dos fóruns para receber notificações das novas mensagens por e-mail. A comunicação, no fórum, ocorre de forma assíncrona, ou seja, as pessoas não precisam estar simultaneamente on-line, o participante pode destinar um tempo pessoal para elaborar sua participação em uma discussão.

- **Chat (bate-papo):** o Chat permite aos participantes a interação síncrona, ou seja, em tempo real. É necessário que todos os participantes estejam conectados no ambiente no mesmo instante, para que haja comunicação. Essa ferramenta oferece uma maneira útil para promover a troca de ideias e discussões sobre os assuntos apresentados no curso.
- **Tarefa:** as tarefas permitem aos professores das notas eletronicamente e, ao mesmo tempo, fornecer feedback de materiais enviados ao ambiente pelos alunos ou atividades realizadas entregues pessoalmente em encontros presenciais (tais como trabalhos, apresentação etc).
- **Questionários:** esse módulo em um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários. As questões (verdadeiro, falso, múltipla escolha, associação etc.) são arquivadas por categorias, em uma base de dados, e podem ser reutilizadas em outros questionários e em outros cursos. Os feedbacks, para cada tipo de resposta, podem ser configurados pelo professor.
- **Materiais:** essa ferramenta possibilita que os materiais possam ser arquivos preparados e arquivados via upload no curso, páginas editadas no próprio Moodle ou páginas web externas, criadas para ser exibidas como parte do curso. Disponibiliza links para arquivos guardados no site, com atribuição automática de ícone correspondente ao tipo de arquivo. A ferramenta Rótulo é um tipo especial de material que permite inserir HTMLs em qualquer lugar, para exibir a página principal do curso. Pode incluir gráficos, animações, figuras, tabelas etc.
- **Glossário:** nos glossários, os participantes podem criar e manter uma lista de definições, como um dicionário. As entradas podem se auto-linkar com outros conteúdos do Moodle. Elas podem ser exibidas de várias formas. O professor também pode editar um glossário próprio de um tema ou para determinado curso, caracterizando os termos e bloqueando edições.
- **Wiki:** um wiki é uma página web que pode ser editada colaborativamente, ou seja, qualquer participante pode inserir, editar, apagar textos. Oferece suporte a processos de aprendizagem colaborativa. As versões antigas das páginas são arquivadas e podem ser recuperadas a qualquer momento.

Por meio das diversas ferramentas virtuais é possível controlar o desempenho do aluno de forma mais completa do que mediante apenas as avaliações presenciais, já que o sistema é capaz de registrar todos os caminhos trilhados pelo aluno no AVA. Com esses recursos têm-se a possibilidade de acompanhar todo o processo de aprendizagem, seja para: “identificar suas dificuldades, [...] encaminhar situações que possam ajudá-lo a se desenvolver, orientar suas produções”, seja com o intuito de “[...] desenvolver processos avaliativos participativos [...]” (COSTA, 2010b, p. 102). Dessa forma, o aluno consegue perceber o seu próprio processo de desenvolvimento com a percepção de sua produção registrada ao longo de todo o curso. Victorino e Haguenauer (2004), por exemplo, apresentam a possibilidade de acompanhado sistemático das práticas dos alunos no AVA:

As plataformas disponibilizam ferramentas que possibilitam ao professor acompanhar o aluno durante a realização do curso, levando-se em conta as interações do aluno com o ambiente de ensino. O número de acessos e o tempo de permanência no Ambiente Virtual de Aprendizagem, por exemplo, apesar de representarem, a priori, uma avaliação quantitativa, se observados sob outro ponto de vista, nos fornecem informações representativas no que concerne o interesse e a participação do aluno. A avaliação em EaD é um processo contínuo, onde aspectos como interesse, cooperação e participação nas atividades propostas são extremamente importantes (VICTORINO; HAGUENAUER, 2004, p. 7 e 8).

Para Giani e Pereira (2009), torna-se de essencial importância refletir sobre o processo avaliativo na EaD, especialmente para aqueles que estão envolvidos diretamente com modalidade de ensino. Caso contrário, corre-se o risco de tornar esse processo parcial e isolado, que não leva em consideração o acompanhamento virtual de aprendizagem, ficando restrito apenas a provas escritas no final de cada disciplina.

Nessa forma de compreender o processo avaliativo, a avaliação passa a ser concebida como a finalização e não como uma etapa do processo de ensino aprendizagem. Para tanto, Giani e Pereira (2009) apresentam o seguinte:

A nosso ver, a avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem podem ser realizadas por meio de testes on-line, da avaliação da produção individual dos estudantes e ainda, por meio da análise das interações entre alunos, que podem interagir entre si a partir de mensagens postadas/trocadas por meio das diversas ferramentas de comunicação [...] (GIANI; PEREIRA, 2009, p. 73).

Outro aspecto a se considerar quando se fala em processo avaliativo em EaD e que se relaciona diretamente com o processo de interiorização do ensino diz respeito a possibilidade de oferecer cursos de nível superior de qualidade em locais e regiões afastadas das universidades públicas. Cabe a indagação: como fica o processo avaliativo nesses casos, já que a lei exige avaliações presenciais? Como pode ser organizado o processo avaliativo de forma presencial, levando-se em consideração o tempo disponibilizado para as disciplinas e o tempo que se leva entre a produção da avaliação presencial no polo, correção dos tutores, devolutiva para os alunos e arquivamento nas universidades?

Diante dessa problemática Viera, Fiala e Moraes (2013) apresentam a experiência realizada na Universidade Federal de Santa Catarina nos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômica referente ao atendimento do primeiro edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil de 2005, com polos estabelecidos em todo território brasileiro, “do Oiapoque ao Chuí”. No caso dessa experiência as autoras chamam atenção para as dificuldades presentes no processo avaliativo com a aplicação das provas presenciais.

No caso específico das avaliações discentes exigidas presencialmente pelo Decreto 5.622, a aplicação de provas impressas gerava três dificuldades principais:

- O atraso dos correios e conseqüentemente a demora na correção e divulgação das notas;
- A dificuldades em elaborar um cronograma adequado para o semestre;
- O aluno não tinha acesso a sua prova corrigida, pois as mesmas teriam que ser digitalizadas ou enviadas ao polo via Correios e posteriormente a UFSC para arquivamento.

Isso foi o suficiente para buscar outro meio de avaliação que não o impresso: um ambiente que possibilitasse a realização de atividades online da avaliação individual, com segurança e credibilidade (VIEIRA; FIALA; MORAES, 2013, s/p).

Em razão das dificuldades apontadas pelas autoras o grupo gestor da EaD na UFSC procurou estudar possibilidades para solucionar essa condição, sem deixar de se atentar para as questões de qualidade, credibilidade e segurança do sistema. Dessa forma, um das situações que era insustentável e que precisa ser alterada, era a realização de avaliações presenciais tendo como instrumento a prova presencial escrita no polo, esses “procedimentos exigiam um investimento constante de tempo e recursos para planejamento, elaboração, formatação, impressão e distribuição das

provas.” De acordo com as autoras, não era viável o curso em razão das especificidades temporais do andamento das disciplinas:

Considerando que ambos os cursos citados aqui como modelo de oferta o fluxo de disciplinas e não a oferta semestral, ou seja, os semestres ou fases são divididas em blocos, compostos por duas ou três disciplinas, as quais serão ofertadas num período de 45 a sessenta dias o tempo necessário para a circulação das provas entre os locais e agentes envolvidos provocava imediata lentidão no processo de correção e divulgação das notas. Pelo fato de os polos estarem distribuídos em diferentes estados da Federação, o tempo para uma prova chegar do polo até a UFSC (secretaria do curso) poderia variar de 7 dias a (polos do RS) a 45 dias (polos de RR) (VIEIRA; FIALA; MORAES, 2013, s/p).

Diante de toda problemática apresentada houve o desenvolvimento de uma alternativa segura e confiável, ou seja, “aplicação de avaliações individuais de aprendizagem online, em tempo real, como possibilidade de monitoramento e acesso imediato aos resultados: o módulo Moodle Provas” (VIEIRA; FIALA; MORAES, 2013, s/p).

Considerando que a solução desenvolvida deveria possibilitar a realização de avaliações do tipo prova parcial ou final de disciplina, a questão da segurança e da credibilidade colocava-se em destaque. Assim, a solução encontrada foi a instalação de um módulo de acesso ao Moodle de Provas, possível somente a partir de algum computador que esteja na Rede da UFSC. Assim, o CD de Provas Online é utilizado para a “carga do sistema operacional nos microcomputadores” sendo que é necessário um CD para cada computador utilizado, onde o mesmo permanece no leitor durante todo o tempo de aplicação da prova. Ou seja, a realização da prova implica na disponibilidade de um laboratório de informática com computadores suficientes para a turma a ser atendida, para uso individual (um aluno por máquina). O programa carregado via CD vai conectar logicamente à máquina a Rede UFSC via VPN/UFSC (VIEIRA; FIALA; MORAES, 2013, s/p).

Logo após a carga do CD de Provas Online é necessário que seja feita autenticação do responsável em aplicar as provas, no caso o coordenador ou tutor, mediante seu usuário e senha. Depois disso o sistema gera uma chave de acesso, com duração de cinco minutos, que é repassada aos estudantes. Caso ocorra algum problema de acesso o responsável tem autonomia para gerar uma nova chave de acesso ao sistema. Além dessa chave de acesso geral, é necessário a autenticação da matrícula do aluno e sua senha do Moodle para ter acesso ao sistema. Com a instalação do CD de Provas Online não é possível o acesso a nenhum recurso ou

dispositivo de armazenamento de dados, como disquetes, HD, pendrives, bem como a internet.

Embora, as autoras aleguem que essa ferramenta esteja nos anos iniciais de sua utilização como parte integrante do processo avaliativo e que seja necessário seu aperfeiçoamento, percebemos a validade dessas ações para atender as peculiaridades da Educação a Distância, no caso em específico, compreender as peculiaridades da avaliação na EaD.

Com a criação do Grupo de Trabalho de Educação a Distância (GTEaDES), em 2004, cujos objetivos se fundamentaram na necessidade de se rever: “[...] a) processo de credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento; b) desempenho escolar: modelos, procedimentos, instrumentos e critérios; e c) desempenho docente: modelos, procedimentos e critérios” (COSTA, 2010b, p. 106), percebemos alguns avanços nas discussões sobre a relação avaliação e desempenho escolar. De acordo com os aportes do Grupo de Trabalho é necessário:

[...] que se fomentem formatos inovadores de aprendizagem e que a avaliação que levem em conta o seu caráter histórico, flexível, interativo inclusive aprofundando as questões pendentes tais como a avaliação presencial, a presença física e as perspectivas da presença virtual, possibilitada pelas inovações tecnológicas, entre outros.

1. Caberá debate mais abrangente, dentro da comunidade acadêmica, e estudos aprofundados e teoricamente consistentes sobre o grau de presencialidade física nos cursos a distância por meios digitais ou não.
2. Além disso, como se dará o sistema de provas presenciais e sua composição proporcional na aprovação do aluno? O debate se faz necessário pela falta de clareza do que é presença real neste domínio. O problema se complica quando se sabe que há a lei maior que define presença e suas múltiplas interpretações e necessidades de adaptações (BRASIL, 2005, apud COSTA, 2010b, p. 107).

Todavia, mesmo com as diversas ações, seja dos teóricos que abordam esse assunto, sejam das instituições que trabalham com a modalidade a distância, o que permanece até o momento são as definições oficiais em que ocorre a preponderância das avaliações presenciais em detrimento de outras forma de avaliar o aluno da EaD.

Segenreich (2006), afirma que existe uma grande distância entre as experiências bem sucedidas e a efetivação de políticas públicas que atendam as especificidades dessa modalidade de ensino.

Muitos estudos ainda terão que ser realizados para que seja superado o preconceito de que a avaliação a distância não tem valor porque é mais sujeita as fraudes. Acompanhando experiências de qualidade em EaD, que utilizam uma eficiente rede de tutores, verifica-se que é possível acompanhar a elaboração destes trabalhos a distância. Entretanto do reconhecimento de experiências bem sucedidas à definição de políticas públicas para o setor como um todo, a distância é bastante grande (SEGENREICH, 2006, p. 111).

Como apresentamos anteriormente, as avaliações online que ocorrem na UFSC são exemplos bem sucedidos de formas de avaliar o aluno levando-se em conta as peculiaridades da EaD. Entretanto, assim como pontua Segenreich (2006), existe ainda uma grande dificuldade da sociedade e das autoridades em superar o preconceito referente a modalidade. Fato que atrapalha a implementação de políticas públicas que levem em consideração as especificidades da EaD.

Finalizamos esse capítulo com a intenção de termos problematizado as determinações legais no que se refere a avaliação em EaD, na tentativa de perceber que essa forma de avaliar o aluno possui significância na sua formação acadêmica.

Dessa forma, por acreditarmos que a avaliação na EaD deve estar estreitamente relacionada às especificidades dessa modalidade de ensino, passemos ao terceiro capítulo desse trabalho na tentativa de apresentar uma amostra dos feedbacks feitos pelos tutores acerca das avaliações, a fim de verificar qual pode ser a contribuição da devolutiva para o aluno no que se refere a avaliação presencial, realizada na modalidade de educação a distância, no processo de ensino-aprendizagem.

3. O FEEDBACK DA AVALIAÇÃO PRESENCIAL

O objetivo desse capítulo é refletir sobre o papel dos feedbacks dos tutores a distância referente a avaliação presencial dos alunos. Por compreendermos que o processo avaliativo da EaD precisa levar em consideração as peculiaridades dessa modalidade de ensino e por entendermos que a legislação acaba por privilegiar a avaliação somativa e não a formativa, consideramos relevante analisar os feedbacks dos tutores sobre avaliação presencial dos alunos, para verificar até que ponto a devolutiva do tutor pode contribuir na formação do discente.

De modo mais específico, buscamos analisar uma amostra dos feedbacks elaborados pelos tutores a distância que atuaram na turma três, segunda série, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, no ano 2010, acerca da avaliação presencial realizada pelos alunos nos polos. Nossa intenção foi problematizar como essa devolutiva pode contribuir para a formação acadêmica do aluno.

Torna-se importante esclarecer que essa pesquisa apenas abre caminho para outras produções científicas relacionadas ao tema. Como já apontamos, no primeiro semestre de 2010, o Núcleo de Educação a Distância não oferecia formação continuada sobre a prática pedagógica dos tutores. Todavia, a partir do segundo semestre do referido ano, o Nead passou a propiciar diversos momentos de formação, cujo objetivo relacionava-se, também, com questões a referente ao feedback. Acreditamos ser necessário outras pesquisas de cunho comparativo para verificar as permanências ou mudanças do que constamos nesse trabalho.

Para melhor compreensão do que aqui pretendemos expor, o capítulo será dividido em dois momentos. No primeiro apresentamos algumas considerações sobre a relação entre avaliação formativa e feedback formativo. Posteriormente, o texto segue com a análise de uma amostra de feedbacks dos tutores, referente a avaliação presencial de uma disciplina ofertada na segunda série do curso de Pedagogia. Para essa análise recorreremos a alguns teóricos que trabalham diretamente com a temática de escrita de feedbacks.

3.1 Avaliação formativo X Feedback formativo

No capítulo anterior apresentamos algumas considerações acerca da avaliação presencial na Educação a Distância. Naquele momento tivemos o objetivo de apresentar as determinações da legislação sobre o assunto, bem como expor os aportes teóricos de pesquisadores que trabalham diretamente com essa temática.

Como tivemos a oportunidade de apresentar, a avaliação presencial é uma exigência das leis que regulamentam a EaD. Costa (2010b) ao discorrer sobre a avaliação na modalidade a distância chama a atenção para a Portaria 1.051 de novembro de 2007 que aprova o instrumento de avaliação para autorização de cursos superiores na modalidade a distância. De acordo com a autora, esse documento estabelece um escala de cinco pontos para obtenção da autorização da oferta dos cursos a distância no nível superior, e estabelece algumas diretrizes para a obtenção dessa nota de acordo com o processo avaliativo do curso.

No caso da avaliação, a IES obtém nota cinco quando o processo de avaliação do estudante propõe estratégias de avaliação continuada ao longo de todo o desenvolvimento do curso, com critérios de promoção pré-estabelecidos, em cuja composição do resultado final as avaliações presenciais devem prevalecer sobre as demais formas de avaliações; essa estratégia é considerada plenamente adequada (COSTA, 2010b, p. 110).

Como fica claro percebemos que foram criados alguns mecanismos para que a avaliação presencial faça parte do processo avaliativo da EaD. Essa avaliação deve ter um maior peso sob as demais formas de avaliar o aluno na educação superior a distância.

Acreditamos que tenha ficado perceptível que embora a avaliação presencial seja caracterizada como o processo avaliativo que melhor atende as prerrogativas expostas nas leis, a fim de que se mantenha a segurança e qualidade do ensino, ela não se constitui em um processo que leva em consideração as peculiaridades dessa modalidade de ensino, por se reduzir a um exame que rompe e não se articula com processo de ensino aprendizagem.

De acordo com as pesquisas relacionadas ao processo avaliativo na EaD, há uma extrema necessidade de compreendermos a avaliação de maneira formativa e não somativa, de forma que se leve em consideração todas as possibilidades e

ferramentas que os cursos online possuem em seus Ambientes de Aprendizagem Virtual (AVA).

Nesse sentido, acreditamos que os apontamentos de Luckesi (2004), podem colaborar para entendermos que o ato de avaliar o aluno deve se fundamentar em objetivos que visem integrar o processo de ensino aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2004, p. 1).

Percebemos que em muitos casos a avaliação presencial é concebida, tanto pelos tutores, como pelos professores e alunos, como um processo de ruptura e finalização do processo de ensino aprendizagem de uma determinada disciplina. Como fica evidente nesses casos, de acordo com Luckesi, a avaliação torna-se um exame e seu objetivo não está relacionado com a formação, mas sim com a classificação do discente.

É exatamente nesse contexto que o feedback do tutor, referente a avaliação presencial do aluno, pode colaborar tanto para a inclusão como para exclusão no processo de ensino aprendizagem. Com o objetivo de esclarecer como compreendemos a relação entre avaliação presencial e feedbacks, passemos a discorrer como pode ser compreendido esse conceito na literatura sobre o tema.

De acordo com Lima e Alves (2011), o feedback é uma parte fundamental do processo de ensino aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, pois é mediante essa ação que somos guiados a readequar nossas ações, se necessário, para que seja alcançado determinados objetivos.

Dessa forma, no que se refere a modalidade a distância é de essencial importância que os sujeitos envolvidos nessa prática, especialmente no que se refere-se ao feedback da avaliação presencial, percebam a relevância desse momento para a formação acadêmica do discente.

Existem diversas definições de feedbacks. Para uma melhor definição do que aqui pretendemos, recorremos a Flores (2009) que afirma que o feedback pode ser entendido como o ato de comunicar algo a alguém. No caso da EaD essa

comunicação decorre mediada pela escrita que deve estar delimitada tanto pelo tempo da resposta, quanto pela qualidade da comunicação. Flores (2009) afirma que a falta de um feedback adequado pode desmotivar o aluno:

Quando o professor não apresenta retorno ao aluno ocorre um sentimento de vazio. Na EaD a consequência é a diminuição e até o rompimento dos laços na relação professor x aluno, normalmente já enfraquecida por sua característica de distanciamento geográfico. Cabe a instituição acompanhar os professores e avaliar se estão seguindo os prazos estipuladas (FLORES, 2009, p. 04).

Como podemos verificar, a falta de um retorno sobre a produção do aluno pode comprometer seu processo de ensino aprendizagem no sentido de enfraquecer a relação entre o discente e seu tutor. Flores (2009) pontua que a forma mais adequada de fundamentar o processo avaliativo na EaD é utilizar, também no feedback, o conceito de avaliação formativa.

O sucesso do *feedback* na avaliação dependerá de muitas variáveis, mas em especial do alinhamento das expectativas entre o aluno e seu professor. O avaliador se pronuncia sobre o modo como julga que suas expectativas sejam satisfeitas. Uma via garantida para tornar a avaliação mais formativa é saber captar as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas (FLORES, 2009, p.05).

Para a autora o feedback que objetive tornar a avaliação formativa deve privilegiar a interação entre o aluno, conteúdo e tutor. Essa interação pode se fundamentar na percepção do tutor às reações dos alunos sobre as questões e explicações relativas ao conteúdo da disciplina, bem como sobre as indagações referentes às notas.

Os aportes de Perrenoud (1999, p. 50) sobre avaliação formativa podem ajudar a entender o conceito de feedback formativo: “[...] é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Nesse sentido, compreendemos que é formativo todo o feedback que colabore na aprendizagem e desenvolvimento do aluno de acordo com as finalidades do contexto em que está inserido.

Dessa forma, concordamos com Flores (2009, p. 05) quando discorre sobre a estreita relação existente entre avaliação formativa e feedback formativo, pois é

mediante a concepção de avaliação que o tutor priorizará determinada forma de feedback: “Ao compreender a avaliação formativa o professor saberá como e quando será oportuno apresentar ao aluno os seus erros, solicitar que refaça suas atividades, estimulá-lo para os estudos e novas reflexões”.

Lima e Alves (2011) ao apresentarem alguns modelos de feedbacks ressaltam a ações dessa ferramenta no processo de aprendizagem:

A informação dada no *feedback* interage com o conhecimento prévio, promovendo aprendizagem (Ausubel, 1968; Bruner, 1990), e é por intermédio dele que os participantes têm conhecimento de como devem comportar-se, interagir, dizer, raciocinar e realizar algo em um determinado ambiente para conseguir atingir os objetivos propostos. Sem *feedback*, os participantes não têm consciência de qual é o conteúdo específico em que devem investir mais seu tempo ou, ainda, não podem saber o que já conseguem fazer bem feito, para que possam manter ou repetir o comportamento ou a atitude adotados (LIMA; ALVES, 2011, p. 193).

Assim como Flores (2009), Lima e Alves (2011) asseveram que é o feedback formativo o modelo de devolutiva mais adequado aos processos da EaD que objetivem propiciar ao discente uma formação de qualidade.

Diante disso, Lima e Alves apresentam as reflexões de Shute (2008) referente ao feedback formativo, “[...] é a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado.” Um feedback adequado às especificidades do conteúdo pode modificar positivamente os resultados e desempenho do aluno, não só na disciplina, como também no processo formativo do curso de maneira mais ampla.

Porém, para que os feedbacks das avaliações presenciais possam ser uma ferramenta que tenha o propósito de se integrar com o que entendemos por avaliação formativa, e torna-se um feedback formativo, é de extrema importância que o tutor, responsável pela correção da avaliação dos discentes, o elabore de forma adequada a partir da orientação do professor responsável pela disciplina.

Nesse sentido, acreditamos ser interessante apresentar ao leitor a análise de uma amostra de feedbacks das avaliações presenciais. O texto segue com a exposição de alguns feedbacks, bem como com as teorizações dos pesquisadores que trabalham com essa temática.

3. 2 Análise dos feedbacks

Nessa parte do texto objetivamos apresentar uma análise realizada acerca dos feedbacks elaborados pelos tutores a distância sobre uma avaliação presencial realizada pelos alunos matriculados na turma três, segunda série, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Para essa análise recorreremos a um grupo de feedbacks produzidos pelos tutores a distância, bem como a alguns teóricos cujo objeto de pesquisa esta diretamente relacionada com a escrita de feedbacks.

Ao nos depararmos com os apontamentos teóricos e os feedbacks elaborados pelos tutores a distância, a primeira questão que nos chamou a atenção refere-se a forma como os feedbacks são escritos. Nesse sentido, em razão das delimitações desta monografia, enfatizaremos dois aspectos da escrita dos feedbacks: linguagem utilizada e modelo de feedback dos tutores.

3.2.1 Linguagem

Lima e Alves (2011) nos apresentam alguns apontamentos de como deve ser a elaboração de feedbacks formativos. As autoras chamam a atenção para a linguagem utilizada nesses momentos, abordando primeiramente, alguns aspectos relacionados às interações e interpretações nos AVA.

São rotineiros os problemas originados das interações textuais, predominantes nas modalidades de educação a distância. Estudos de Mehrabian e Ferris (1967) sobre interações humanas chegaram a um coeficiente “7-38-55”, segundo o qual apenas sete por cento de toda comunicação é realizada por elementos verbais, enquanto os elementos da prosódia (tonalidade, intensidade, ritmo e outras características da voz) correspondem a 38 por cento e os da linguagem corporal (postura, gestos e expressão facial) equivalem a 55 por cento. Dessa forma, um dos fatores mais relevantes é a perda de aproximadamente 93 por cento das possibilidades expressivas utilizadas em interações presenciais. Em uma interação *on-line*, mediada por ferramentas assíncronas, é fundamental se pensar em estratégias para minimizar a perda dos elementos extraverbais na comunicação (LIMA; ALVES, 2011, p. 194).

Os feedbacks, especialmente das avaliações presenciais, são caracterizados como ferramentas assíncronas que podem utilizar, de acordo com os aportes de Lima e Alves (2011), apenas sete por cento das interações comunicacionais nos

AVA, já que os demais noventa e três por cento dessa interação se fundamenta em aspectos presenciais.

Dessa forma, na elaboração do feedback torna-se relevante, para os sujeitos envolvidos nesse processo, a adoção de algumas estratégias que visem uma melhor compreensão da mensagem que se quer comunicar, na tentativa de colaborar na formação acadêmica do aluno.

Entre os aspectos a serem observados, chamamos a atenção para o seguinte: emoticon, recursos tipográficos, escolha de palavras. Para compreender o que cada um desses recursos objetivam na escrita do feedback vejamos o que apresentam Lima e Alves (2011, p. 194):

- Um exemplo de estratégia comumente utilizada em conversas eletrônicas é o *emoticon* (emoção + ícone), uma sequência de caracteres tipográficos ou uma imagem pequena que traduz ou procura transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem o emprega, simulando uma expressão facial;
- Recursos tipográficos, como a repetição de letras dentro de uma mesma palavra, a combinação de maiúsculas e minúsculas, o negrito, o itálico, entre outros. A frequência com que esses recursos podem ser utilizados costuma ser diretamente proporcional à informalidade da interação e do contexto em que ela está ocorrendo. A ideia é permitir que o interlocutor tenha consciência da emoção que está sendo transmitida na mensagem e evitar que pareça impessoal;
- O tom produzido na mensagem com a escolha das palavras usadas. O tutor pode conferir um tom agradável, bem-humorado, curioso, informal, analítico, norteador ou criativo à mensagem, ou dar um tom desagradável a ela: sarcástico, ameaçador, bajulador, autoritário ou presunçoso, entre outras características do gênero. A escolha das palavras, dos tempos verbais e, principalmente, da pontuação pode transformar uma mensagem em um problema sério a ser resolvido.

No que se refere a análise dos feedbacks dos tutores a distância acerca da avaliação presencial dos alunos nos deparamos com elaborações padrões, que de forma geral apresentam uma linguagem formal cujo o principal objetivo pode ser

caracterizado como a intenção de informar o aluno sobre aqueles conteúdos que sua avaliação não possui. Podemos citar como exemplo os seguintes feedbacks:

Olá Aluna X, na questão 3 faltou desenvolver melhor o processo histórico e na questão 4 o Programa Mídias na Educação. Abraços

Olá Aluna X, em suas reflexões não citou as considerações da professora Bernadete e apresentou poucas informações sobre o Programa Mídias na Educação. Precisa verificar em sua escrita, a pontuação adequada. Abraços

Aluna X, poderia citado Leis e artigos que mostram o processo histórico da formação UAB, bem como alguns Projetos importantes para compreensão dos Programas de Mídias na Educação. (formação de professores). Abraços

Olá Aluna X, na questão 3 faltou desenvolver melhor o processo histórico e na questão 4 você não salienta o Programa Mídia na Educação. Abraços

Percebemos que os tutores, na tentativa de informar o aluno sobre aquilo que falta na resposta de sua avaliação, não levam em consideração aspectos importantes referente a linguagem utilizada na produção desses feedbacks. No processo de escrita do feedback é importante o tutor utilizar os recursos mencionados com a intenção de tornar a devolutiva, que será lida pelo aluno, um momento de reflexão acerca de sua avaliação presencial.

Além desses feedbacks que visam apenas informar o aluno acerca daquilo que falta em sua avaliação, encontramos também feedbacks cuja linguagem utilizada pelo tutor não leva em consideração a adequação do “tom” utilizado:

é preciso estudar mais.Você ficou muito no superficial. É preciso organizar as ideias, faça um esquema primeiro e depois escreva.

Cuidado com a letra, pontuação.Tive que mudar sua nota p/ vc não ficar no exame levei em conta seu esforço.

você precisava ter citado o decreto, ficou mais no superficial. Tive que mudar sua nota para não ficar para exame. É preciso estudar se organizar. Levei em conta seu esforço.

Nos feedbacks expostos acima, verificamos que o tom e escolha das palavras utilizadas pelos tutores estão fundamentadas em mensagens autoritárias e ameaçadoras. Nesses casos percebemos que o tutor não compreende o papel da avaliação formativa e muito menos de feedbacks formativos. Pelo contrário, a

avaliação torna-se um momento de exclusão e dominação como aborda Luckesi (2004) ao discorrer sobre as diferenças entre exame e avaliação.

Todavia, é relevante também que o tutor tenha certo cuidado na utilização dos instrumentos, emoticon, recursos tipográficos, escolha de palavras, a fim de que a mensagem não seja compreendida, pelo aluno, como uma falta de respeito ou agressão. Lima e Alves (2011, p. 196) apresentam alguns itens que podem ser observados pelo tutor com o objetivo de evitar tais situações:

- “Netiqueta”: observar as regras de etiqueta/ética na internet é um fator importante. Contudo, deve-se compreender que, apesar de haver diversas listas com regras na *web*, essas normas e regras de netiqueta são criadas de acordo com o contexto, os participantes e os meios de comunicação utilizados.
- Correção textual: conferir ortografia antes de postar as mensagens, relendo o texto e usando os corretores dos processadores textuais (MSWord, Open/BRWriter, por exemplo).
- Coerência textual: analisar se o texto segue uma ordem lógica e verificar se as ideias não estão confusas ou desconexas.
- Clareza e objetividade: evitar palavras ou expressões rebuscadas ou palavras fora de uso corrente, exceto termos que devam ser conhecidos pelos estudantes dentro da sua área de trabalho. Além disso, evitar inversões literárias e períodos muito longos, que dificultem a compreensão.

Referente aos aspectos mais práticos da escrita dos feedbacks tivemos a oportunidade de perceber que muitos tutores postam devolutivas com alguns erros ortográficos:

Olá Aluna X, você fez uma boa prova. Com relação a questão quatro faltou exploar um pouco mais alguns elementos solicitados como conteúdo e metodologia de oferta do curso.A questão dois está bem formulada, mas sempre é possível uma aobrdagem mais ampla dos elementos presentes no enunciado.

O texto esta confuso é preciso organizar as ideias, fazer um esquema primeiro e depois escrever. O pensameno é mais rápido que a escrita por isso a necessidade de fazer um esquema.

Olá Aluna X, você fez uma prova muito boa, mas na questão três faltou focar um pouco mais em alguns elementos do enunciado que eram o **histórico** da criação da Universidade Aberta do Brasil, demonstranto a importância desse **programa governamental** para a **consolidação** da modalidade de educação a distância.Na questão quatro faltou abordar a questão do conteúdo e da metodologia do Porgrama Mídias na Educação.

Verificamos que os feedbacks postados acima possuem erros ortográficos que podem ser decorrentes de mensagem que foram escritas, mas não foram relidas pelos autores com atenção. Embora esses erros não comprometam a ideia que o feedback pretende apresentar, é importante que o tutor fique atento para esse aspecto, já que a mensagem irá se constituir em objeto de reflexão do aluno.

3.2.2 Modelos de feedbacks

Além desses cuidados básicos na elaboração dos feedbacks, assim como Flores (2009), Lima e Alves (2011) apresentam alguns modelos de feedbacks formativos no processo de ensino e aprendizagem, como elementos importantes a se considerar quando se objetiva propiciar uma devolutiva que possa contribuir na formação acadêmica do aluno.

Nos feedbacks analisados pudemos perceber que existem diversos modelos seguidos por cada tutor. Esses modelos são diversificados, como os exemplos que apresentamos a seguir:

Aluna X,
na primeira questão você destaca o objetivo do programa, mas não apresenta o processo histórico (objetivo da questão).
Questão 2: Você cita algumas informações, mas não busca estabelecer uma articulação entre as informações.
Tutor.

Olá Aluna X,
Na avaliação presencial de Educação e Novas tecnologias, você optou pelas questões 3 e 4. Na questão 3 você enfatizou o processo histórico da criação da UAB, faltou apenas a importância da UAB para o ensino superior. Na questão 4, faltou apontar, com mais profundidade o conteúdo e a metodologia do Programa Mídias na Educação.
Abraços.

Aluna X,
Você fala em sua primeira questão sobre a importância da UAB, mas não trabalha o aspecto histórico. Na segunda questão, você apresenta idéias interessantes Programas Mídias na Educação, mas que precisam ser trabalhadas e encaixadas dentro da argumentação, pois se colocadas sem a devida argumentação elas perdem o sentido. Sugestão: leia a questão e em uma folha, procure traçar de forma clara o objeto da questão (uma linha) e depois estabeleça alguns apontamentos que podem contribuir para você trabalhar este objeto (o mesmo procedimento que utilizamos com a redação). Assim

é mais fácil para você construir uma resposta precisa, coerente e bem argumentada (sem repetições).Tutor.

Olá Aluna X, sua prova está muito bem redigida, parabéns. Tutor

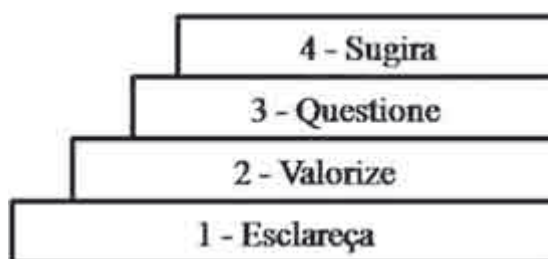
Na questão 3 poderia explorar um pouco mais o histórico de criação da UAB.

Verificamos que os tutores possuem modelos diferentes de feedbacks. Alguns são mais detalhados, outros procuram apontar os pontos positivos e negativos da avaliação. Há também os feedbacks que assinalam sugestões que objetivam colaborar no processo de ensino - aprendizagem dos alunos, como também aqueles que apresentam apenas os aspectos negativos da avaliação realizada.

No que se refere aos modelos de feedbacks, Lima e Alves (2011) apresentam dois exemplos que podem servir como ponto de partida para a ação do tutor, são eles: escada de feedback e feedback sanduíche. Por escada de feedback podemos compreender o seguinte:

A Escada de *feedback* é um modelo de *feedback* que oferece uma estrutura de auxílio à reflexão do estudante em quatro etapas: a. esclarecer, b. valorizar, c. questionar, d. sugerir. Essa estrutura tem por objetivo estabelecer uma cultura de confiança e apoio construtivo entre tutor e estudantes e entre estudante e estudante (LIMA; ALVES, 2011, p. 197).

Mediante a figura abaixo podemos verificar a estruturação desse modelo de feedback:



Fonte: Lima e Alves(2011, p. 197).

A primeira etapa da escrita do feedback escada inicia-se com o esclarecimento de pontos que não estão claros ou ausentes da produção do aluno. Nesse momento tem-se um diálogo com o objetivo de orientar o estudante acerca dos pontos conflituosos de sua atividade. Exemplo: “Quando você disse ... você

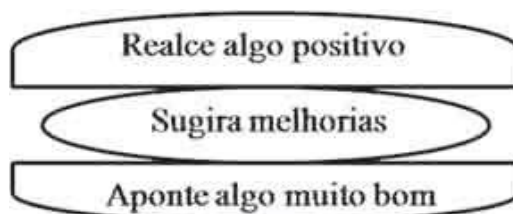
queria dizer ... ou ...?”, “Pelo que pude compreender, você explicitou que ..., não foi? Corrija-me se estiver enganado...”. (LIMA; ALVES, 2011, p.198).

Já a segunda etapa desse modelo de feedback objetiva valorizar as ideias expressas pelo aluno naquele momento, a fim de que ele sinta a apreciação, do tutor, sobre seu ponto de vista referente ao tema abordado em determinada atividade. Com essa atitude o tutor “cria uma cultura de confiança e compreensão, deixando o estudante aberto ao que irá ser dito posteriormente”.

Outra etapa que constitui o feedback escada relaciona-se ao ato de questionar o estudante sobre a sua produção. De acordo com Lima e Alves (2011, p. 198) é exatamente nesse momento em que o tutor interage com o aluno no sentido de propiciar momentos de reflexão. Essas ocasiões podem ser iniciados com: “Você já considerou...?”, “Pensei sobre isto e percebi que...”, “Talvez você tenha pensado sobre isto, mas...”, “Te convido a refletir sobre...”.

A última etapa desse modelo de feedback permite que o tutor possa fazer sugestões ao trabalho do aluno no sentido de colaborar no processo de ensino aprendizagem discente. Nesse sentido, as sugestões devem colaborar na melhoria ou na solução dos problemas encontrados na atividade.

Além do feedback escada Lima e Alves (2011) apresentam o modelo de feedback sanduíche. Nesse modelo de devolutiva o comportamento considerado inadequado é fornecido entre duas ações consideradas positivas na atividade do aluno. Mediante a figura 2 podemos verificar a estrutura desse feedback:



Fonte: Lima e Alves (2011, p. 199).

Podemos constatar nesse modelo que o feedback inicia-se pelo realce de algo positivo que pode estar relacionado a produção geral do aluno como, por exemplo, ao empenho durante a disciplina ou curso, a “tarefa do tutor passa a ser, então, procurar algo positivo”, que possa permitir ao aluno sua valorização em algum aspecto.

Posterior ao momento de realce de algo positivo vem a sugestão de melhorias na produção do aluno. Para Lima e Alves é nessa ocasião que o tutor objetiva orientar o aluno no sentido de fazê-lo perceber o que precisa ser modificado.

Sugerir melhorias. Além de oferecer sugestões diretas ao aluno, sinalizando, de maneira objetiva, o que fazer ou não, é possível procurar outras maneiras de propor melhorias; por exemplo, conduzir os alunos à reflexão, por meio de perguntas que o ajudem a compreender e melhorar o trabalho realizado, ou por meio de indicações e pedidos, para que ele correlacione seus resultados a outros trabalhos e ideias (LIMA; ALVES, 2011, p. 199).

Para finalizar esse modelo de feedback tem-se, novamente, o encorajamento do discente. Nesse momento o tutor procura enfatizar algo que tenha ficado muito bom na produção acadêmica, no caso na avaliação presencial. Essa etapa diverge da inicial por não ser generalista. Ela deve ser mais específica no sentido de valorizar atitudes e comportamentos que devem continuar nas produções dos alunos.

Flores (2009), ao abordar o tema feedback, para uma avaliação fundamentada na abordagem formativa, apresenta alguns modelos de devolutivas. Vejamos:

- **Positivo:** tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita. Deve ser utilizado sempre, mesmo que as pessoas já estejam agindo conforme desejamos. Isto evitará que elas deixem de agir adequadamente por falta de motivação.
- **Corretivo:** tem por objetivo modificar um comportamento. Quando uma pessoa não está agindo adequadamente deve-se emitir um *feedback* deste tipo, tomando os devidos cuidados para não dar um *feedback* ofensivo. Fazer esta diferenciação é um grande desafio para o professor.
- **Insignificante:** é um *feedback* vago ou genérico a ponto de confundir o aluno sobre o seu propósito. Não provoca a reação desejada no aluno, como por exemplo, que ele continue estudando e interessando-se pela disciplina.
- **Ofensivo:** Este tipo de *feedback* não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva para os estudos. Pelo contrário, acaba por gerar conflitos entre o professor e o aluno que o recebe (FLORES, 2009, p. 05).

Diante dos modelos de feedbacks apresentados por Flores podemos perceber que a elaboração da devolutiva do aluno pode ser compreendida mediante esses quatro conceitos. Se nos dois primeiros modelos constamos traços da avaliação fundamentada na abordagem formativa, verificamos também, que os dois últimos

modelos não são levados em consideração os objetivos pedagógicos do ato de avaliar para a formação acadêmica.

De acordo com a autora, deve prevalecer na prática pedagógica, que visa uma avaliação formativa, os dois primeiros modelos de feedbacks, de forma que o tutor possa utilizar-se de cada modelo isoladamente ou mesclados, dependendo da situação do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesse sentido, acreditamos que os aportes de Willians (2005) apud Flores (2009, p. 7) podem colaborar para nossa reflexão:

As consequências do comportamento de uma pessoa podem ser entendidas com maior clareza pela forma como esta conduta influencia a si e as pessoas. O aluno ficará mais disposto a estudar, a participar das atividades e a enviar suas tarefas se tiver a exata noção do efeito de seu comportamento no seu desempenho e no professor que o acompanha (pelo qual normalmente tem admiração, apreço, afeição). Existem muitas coisas que podemos aprender no que diz respeito a dar um retorno positivo aos outros.

Podemos perceber que um aluno que recebe como feedback de uma atividade ou avaliação com um: “Muito bem”, dificilmente consegue relacionar o feedback com o seu comportamento no processo de ensino e aprendizagem, (FLORES, 2009, p. 07). Na análise realizada sobre os feedbacks dos tutores, constatamos diversas circunstâncias em que a devolutiva ao aluno se restringia a: “Aluno X, você foi muito bem! Tutor” ou “Muito bem Aluna X! Tutor”, ou ainda a: “parabéns”.

Dessa forma, na tentativa de se elaborar um feedback que esteja fundamentado na avaliação formativa Flores (2009) apresenta algumas contribuições para a escrita do mesmo, tendo como base os modelos positivo e corretivo. Para uma melhor compreensão apresentamos os exemplos da autora nos seguintes itens:

Feedback positivo:

- a) Descrever um componente específico: *“Olá João, tudo bom com você? Esta disciplina tem como função [...]. Ao enviar esta atividade você está demonstrando a sua compreensão da primeira parte deste tema [...].”*
- b) Descrever as consequências do comportamento: *“[...] Devido a sua atitude você evitou o acúmulo de tarefas, além de ganhar mais tempo [...].”*

- c) Descrever como você se sente em relação ao comportamento e porque você se sente desta forma: *“É importante destacar que você cumpriu o prazo combinado na entrega desta tarefa [...] Suas respostas estão muito boas [...]”*

Feedback corretivo:

- a) O ideal é iniciar pelo *feedback* positivo, como no trecho *“Olá P. boa tarde. Tudo certo com você? Fiquei satisfeita em receber a sua atividade antes mesmo da data prevista. Perceba que com esta atitude estás tendo a oportunidade de evitar acúmulo de tarefas, além de [...]”*
- b) Após, fazer perguntas cuidadosamente orientadas: a técnica de perguntas orientadas leva o aluno a assumir a responsabilidade pelas suas ações. Mas quem estará conduzindo será o interlocutor (neste caso o professor), cujas perguntas serão orientadas ao caminho da mudança de atitude. Exemplo: *“[...] na questão 1 você respondeu de forma correta. Isto é ótimo. Que tal apresentar um exemplo prático [...]”*
- c) Dizer claramente qual a mudança necessária, aplicar a disciplina apropriada e estabelecer um limite. Ex.: *“Visando melhor aproveitamento nos estudos deste conceitos, é necessário que envie uma versão melhorada da sua tarefa. Isto pode ser feito até o dia 15/06.”*

Diante desses modelos de *feedbacks* aludidos, concordamos com Lima e Alves (2011) quando afirmam que independentemente do modelo sugerido e seguido pelo tutor, o que realmente importa na escrita dos *feedbacks* é que o estudante se sinta ouvido, amparado e motivado no processo de ensino - aprendizagem mediado pela EaD.

Dessa forma, finalizamos este capítulo com a consciência de que prática pedagógica do tutor na modalidade a distância deve ser mediada tanto por uma concepção de avaliação formativa, como pelo *feedback* formativo. O *feedback* da avaliação presencial tem um relevante peso na formação acadêmica do discente e precisa propiciar ao seu destinatário a reflexão sobre sua ação, a fim de que o aluno possa modificar seu comportamento, se necessário, com a intenção de melhorar seu aprendizado.

Todavia, também temos consciência das limitações desta pesquisa, já que nos pautamos em uma amostra de *feedbacks* previamente selecionados.

Acreditamos que seja necessário outros estudos que objetivem verificar como são elaborados os feedbacks sobre as avaliações presenciais no momento atual, posto que a partir do final do segundo semestre de 2010 os tutores passaram a receber cursos de capacitações referente a sua prática pedagógica de tutoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de monografia de especialização tivemos a intenção de problematizar o feedback do tutor a distância referente a avaliação presencial do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de fundamentar a abordagem que aqui seria exposta o trabalho foi executado em três momentos estreitamente relacionados.

No primeiro capítulo intencionamos apresentar ao leitor a caracterização e história da EaD no Brasil. Abordamos também, no segundo capítulo, questões relacionadas a avaliação da aprendizagem, buscando nos teóricos cujo objeto de pesquisa é avaliação, considerações sobre esse tema que se relaciona diretamente com nosso propósito de pesquisa.

Por fim, no terceiro e último capítulo, tivemos a oportunidade aprofundar ainda mais nossa reflexões acerca dessa temática mediante a análise dos feedbacks dos tutores a distância referente a avaliação presencial dos alunos, fundamentados em teórico cuja temática de pesquisa é o feedback na EaD.

De forma geral, percebemos que a EaD passou por um longo período de obscuridade no Brasil. Essa fato teve fim com o artigo 80 da LDB 9.394/96 em que se tem a sua oficialização enquanto modalidade de ensino na educação nacional. Depois da LDB 9.394/96, constamos a promulgação de diversos documentos e ações do governo federal com o objetivo de regulamentar, amparar e expandir EaD no Educação Superior.

Entretanto, mediante a pesquisa realizada, verificamos que essa modalidade de ensino foi planejada e articulada profundamente vinculada a forma como o ensino presencial é organizado. Diante disso, percebemos a necessidade de problematizar essa situação já que acreditamos nas especificidades de organização que deve permear a EaD.

Entre essas especificidades chamamos a atenção para a avaliação da aprendizagem discente. Com o objetivo de compreendermos a forma de avaliar na modalidade a distância, recorreremos a diversos autores que tem apresentado concepções de avaliação diferentes daquelas que encontramos nos documentos que regulamentam o processo avaliativo na EaD.

Dessa forma, como a avaliação da aprendizagem na Ead é realizada mediante a avaliação presencial, com o objetivo, de acordo com a legislação educacional, de manter a qualidade de ensino, acreditamos que seria de salutar importância verificar como esse processo pode colaborar no processo de formação acadêmica do aluno de graduação a distância.

Para tanto, além de problematizarmos os conceitos de avaliação em que se fundamenta o processo avaliativo na EaD, avaliação formativa ou somativa, analisamos, mediante uma amostra, o feedback do tutor a distância acerca da avaliação presencial desenvolvida pelo aluno no polo do qual faz parte.

Por meio do acesso as postagens dos tutores verificamos que em diversas situações a devolutiva proporcionada ao aluno não oferece um momento de reflexão. Em outras palavras, a devolutiva do tutor, em muitos casos, se fundamenta na concepção de avaliação somativa, como pondera Giane e Pereira (2010) e Kenski, Oliveira e Clementino (2006).

Além disso, constatamos, em diversas situações, que o feedback da avaliação presencial acaba sendo fundamentado na concepção de exame, que exclui, classifica, e não de avaliação que objetiva: “diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível” e incluir o aluno. (LUCKESI, 2004, p. 05).

Como o presente trabalho se limitou a analisar uma amostra das postagens dos tutores do curso de Pedagogia 2010 e nesse período não eram ofertados cursos de capacitação continuada para esses sujeitos educativos, acreditamos que seja de extrema importância um estudo comparativo para verificar se houve mudanças nas postagens dos feedbacks. Nesse sentido, entendemos que as reflexões aqui apresentadas poderiam ser melhor problematizadas em futuras pesquisas comparativas que objetivassem comparar os feedbacks antes e depois dos processo de capacitação dos tutores. Assim, este trabalho de monografia apenas abre caminhos para outras pesquisas que tenham como objetivo compreender as peculiaridades do processo avaliativo na EaD e a relação entre avaliação e feedback

Dessa forma, por meio do estudo de alguns teóricos que trabalham diretamente com o tema feedback, percebemos que a devolutiva oferecida ao aluno, pelos tutores, tem a extrema necessidade de ser fundamentada na concepção de feedback formativo, já que se objetiva tornar esse momento em algo que possa de forma efetiva colaborar na formação acadêmica do aluno.

Assim, diante de todas as problemáticas que envolvem o processo avaliativo na EaD, consideramos ser de extrema necessidade que esse processo seja repensado na tentativa de se levar em consideração as especificidades que fundam o ensino a distância. Da mesma forma, constatamos que é preciso que os agentes educativos envolvidos nesse processo tenham consciência da importância de seu papel na formação acadêmica e possam, mediante o conceito de feedback formativo, propiciar aos acadêmicos momentos de inclusão e não de exclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 06/05/2013.

AMEIDA, M. P.; COSTA, M. L. F. Políticas públicas para o ensino superior a distância e a legislação educacional vigente. In: COSTA, M. L. F. **Introdução a educação a distância**. (Org.). Maringá: Eduem, 2009.

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. **Educação à Distância:integração nacional pela qualidade do ensino**. Brasília: 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001776.pdf>. Acesso em: 22/04/2013.

BRASIL, Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm Acesso em: 24/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622/2005**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 DA Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11/05/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório final da Comissão Assessora para a Educação Superior a distância**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 05/05/2013.

BLOCH, M. **Introdução à história**. 6. ed. Portugal: Europa-América, 1965.

BASTOS, C; CARDOSO, F; SABBATINI, P. **Uma visão geral da educação à distância**. 2000. Disponível em :<http://www.edumed.net/cursos/edu002> . Acesso em 29/04/2013.

COSTA, M. L. F.Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica IN: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a.

COSTA, M. L. F. Processo de avaliação nos cursos superiores a distância: determinações presentes na legislação vigente. IN: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010b.

COSTA, M. L. F. O sistema Universidade Aberta do Brasil: democratização e interiorização do ensino superior. In: COSTA, M. L. F. **Introdução a educação a distância**. (Org.). Maringá: Eduem, 2009.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância da legislação ao pedagógico**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIANI, R. C.; PEREIRA, J. B. Avaliação da aprendizagem em cursos superiores a distância e os sistema de gerenciamento Moodle. In: COSTA, M. L. F. **Introdução a educação a distância**. (Org.). Maringá: Eduem, 2009.

HACK, J. R. Conhecimento mediado no ensino superior: uma proposta de ação. In: Anais Eletrônicos do **XXII Congresso Internacional de Educação a Distância**. ABED: Florianópolis, 2005. Disponível em: . Acesso em: 11/04/2013

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166– 181, ago. 2006.

FERREIRA, J. L. Moodle: um espaço de interação e aprendizagem. IN: COSTA, M. L. Furlan; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010.

FLORES, A. M. **O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>. Acesso em 16/05/2013.

KENSKI, V. M. OLIVEIRA, G. P. de; CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias em curso online. In: SILVA, M; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem online**. São Paulo: Loyola, 2006.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LIMA, K. R. de S. **A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo**. Perspectiva [online]. 2011, vol.29, n.01, pp. 19-47.

LIMA, D. M. A; ALVES, M. N. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>. Acesso em: 15/05/2013.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas**. 1998. Disponível em: http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia_lobo.htm. Acesso em: 01/05/2013

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br>. Acesso em: 12/04/2013.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**. 2004. Disponível em: <https://docs.google.com/document>. Acesso em: 13/04/2013.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In: MARTINS, F.M.; SILVA, J. M. (orgs.) (2003). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/da%20necessidade%20de%20um%20pensamento%20complexo.pdf>. Acesso:28/03/2013.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**; trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEGENREICH, S. C. D. **Desafios da educação a distância ao sistema de Educação Superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a11n28.pdf>. Acesso em: 28/04/2013.

VICTORINO, A. L. Q.; HAGUENAUER, C. J. **Avaliação em EAD apoiada por ambientes colaborativos de aprendizagem no Programa de Capacitação para a Qualidade de COPPE/UFRJ**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/159-TC-D3.htm>. Acesso em: 12/05/2013.

VIEIRA, E. M. F; FIALA, A. M.; MORAES, M. de. **Processo de avaliação da aprendizagem no ambiente Moodle**: módulo prova. In: COSTA, M. L. F. Maringá: Eduem, 2013.

VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias: Conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Num 1. Vol 2, 2010.

ZANATTA, R. M. .Educação a Distância no Brasil: aspectos legais. IN:COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010.