



AVALIAÇÃO EM EAD: DIÁLOGO COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Lucia Helena Marques Carrasco, UFRGS
luciahmc@mat.ufrgs.br

Teresinha Salete Trainotti, ULBRA
sassa279@gmail.com

Resumo: O presente artigo resulta da análise da experiência, ocorrida entre 2005 e 2006, de elaboração e execução da Interdisciplina Escola, Projeto Político-Pedagógico e Currículo, do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, desenvolvido na Faculdade de Educação da UFRGS, para professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma temática se destaca por sua complexa dinâmica: a avaliação em contextos virtuais, dirigida tanto ao processo de implementação do curso quanto ao processo de aprendizagem. Do diálogo entre teoria e prática surgem constatações e provocações relativas aos processos avaliativos em EaD, considerando as possibilidades de interação, a valorização das experiências práticas dos alunos/professores e as limitações causadas pela inexperiência dos professores responsáveis pelo curso.

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

Evaluation in Distance Education: dialogue with teaching and learning.

Abstract: The present paper results from the analysis of the experience, which occurred between 2005 and 2006, of the development and functioning of the Interdiscipline, School, Political-Pedagogical Project, and Curriculum of the Distance course of Pedagogy, which was developed at the College of Education at the Federal University (UFRGS) by teachers still in classroom activities in the first levels of Elementary School. A subject or theme emerge because of its complex dynamic, that of evaluation in a virtual context, directed as much to the process of implementation of the course as to the learning process. From this dialogue between theory and practice verifications and provocations relative to the evaluation processes in Distance Education appear, considering the possibilities of interaction, the valorization of the practical experiences of students/teachers and the limitations caused by the lack of experience of the professors responsible for the course.

Keywords: Evaluation. Distance Education. Teaching. Learning.

1 Introdução

As redes de comunicação e as memórias digitais englobarão em breve a maioria das representações e mensagens em circulação no planeta. (Lévy, 1998, p. 103).

No início da década de 1990, Lévy profetizava a magnitude que o desenvolvimento tecnológico alcançaria nas sociedades globalizadas. Por ser tão recente, podemos nos perguntar o que pensávamos acerca do tema naquela época. Em início de carreira universitária, já estávamos envolvidas com a formação de professores, mas desconhecedoras e, inclusive, resistentes à incorporação das novas tecnologias em educação que se expandiam nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Desde então, inúmeros projetos vem sendo incorporados pelo Ministério da Educação e por Universidades públicas e privadas, tendo em vista a utilização das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Inicialmente, acompanhamos esse processo como espectadores, no entanto, fomos compelidas à busca de aprofundamento teórico e, na sequência, à imersão prática nesse campo, possibilitada por projetos em execução nas instituições em que atuávamos.

Assim, no final de 2005, nos inserimos no programa de implantação do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS).

2 Do Planejamento à Implementação: uma vivência no PEAD

O PEAD surge como um programa alternativo, visando à formação em nível superior de professores que atuem nas séries iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado. Segundo Nevado, Carvalho e Menezes (2007), através da criação de ambientes virtuais de aprendizagem buscam-se, nesse curso, desenvolver processos em rede que mobilizem a formação de comunidades virtuais. Isso tornará as relações entre professores e alunos mais flexíveis, favorecendo o acesso e a reinterpretação de uma diversidade de informações, contribuindo para superar os modelos de educação centrados na fragmentação do conhecimento.

O curso foi pensado dentro de uma perspectiva de educação continuada, tendo em vista a dimensão histórica, política e social em que se encontra inserido. Vários aspectos relativos ao compromisso com a formação inicial foram mantidos, preservando as relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas e a pesquisa, com ênfase nas “[...] interações que medeiam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem.” (Nevado; Carvalho; Bordas, 2006, p. 13).

Em particular, estava prevista, sob a coordenação da professora Merion Campos Bordas, a preparação da Interdisciplina Escola, Projeto Político-Pedagógico e Currículo, que deveria ocorrer no primeiro eixo do curso. Para tal, foi definida a equipe que produziria o material didático necessário ao desenvolvimento da disciplina. Nessa ocasião e para esse fim deu-se a nossa inserção no curso PEAD.

Iniciamos, com o apoio de um bolsista, a fase de estudo do Projeto Político-Pedagógico do curso e, conseqüentemente, do reconhecimento da filosofia, dos

princípios norteadores e da própria dinâmica pensada inicialmente. Na perspectiva de atender aos objetivos específicos da Interdisciplina, escolhíamos os enfoques temáticos e os referenciais bibliográficos mais adequados e construíamos os objetos de aprendizagem que seriam disponibilizados aos futuros alunos/professores. Nesse trabalho, portanto, também tínhamos que considerar a multiplicidade de experiências de sala de aula, bem como a diversidade de concepções de educação e de mundo que seriam manifestas pelos futuros alunos e com as quais os professores e os tutores da Interdisciplina teriam de lidar.

A proposição prévia do material didático nos obrigava a escolhas metodológicas e avaliativas que atendessem a diferentes estilos de aprendizagem e que garantissem a compreensão dos conteúdos abordados. Além disso, lidávamos com o dilema de supor perfis de alunos e com o desafio de usar novos recursos tecnológicos.

Partindo do postulado expresso por Tardif (2002, p. 228) de que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.”, optamos por traçar caminhos e estratégias metodológicas que possibilitassem a explicitação e a valorização desses saberes e que nos conduzissem ao cotidiano dos alunos/professores, em especial aos espaços de interação que eles estabelecem com seus próprios alunos. Inevitavelmente, essa opção indicava, desde muito cedo, que teríamos de estar sempre abertos, atentos, para ouvir (ler) o que nossos alunos viessem a nos dizer e, conseqüentemente, dispostos a ajustar nossas propostas de ensino aos contextos e às condições que surgissem durante a execução do trabalho.

Durante a elaboração das atividades tínhamos clareza de que seria necessário respeitar as condições de trabalho da turma e também o ritmo de produção de cada aluno. Com relação a esse tema, Litwin (2001) afirma que a assimetria de tempos e espaços, onde os processos de ensino e de aprendizagem têm lugar nos programas de Educação a Distância, obriga a pensar sobre a especificidade das propostas de ensino, implícitas nos materiais didáticos e nas atividades. Assim, também precisávamos analisar as possibilidades de distribuição das respectivas atividades em função do tempo e do espaço que os alunos e que nós, professores e tutores, dispúnhamos.

Algumas questões nos acompanharam durante toda a fase de preparação do material, questões que se relacionavam aos possíveis conhecimentos, interesses e expectativas dos alunos; às formas de nos dirigirmos a eles e de nos relacionarmos com eles; à escolha dos conteúdos e ao nível de aprofundamento teórico que poderíamos atingir; à definição de princípios e estratégias avaliativas, coerentes com as escolhas pedagógicas já realizadas; e, como não poderia faltar, às questões de natureza técnica, pertinentes ao campo das TICs. Talvez não tenhamos obtido as respostas, mas as condições de produção que se criaram foram muito favoráveis. O resultado do trabalho ficou expresso em um material provocativo, desafiador, que primava por espaços argumentativos, mais do que por informações precisas, propondo exemplos que qualificassem a abordagem teórica, relacionando os conteúdos do curso com a experiência prática dos alunos e, principalmente, possibilitando a criação do novo, ou seja, de um fazer pedagógico ainda não pensado, mas que pudesse constituir uma alternativa às situações desafiadoras enfrentadas pelos alunos/professores.

Na fase de execução do Curso, que teve início no segundo semestre de 2006, foram escolhidos cinco polos, localizados nos municípios de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras, que atenderam a 280 alunos. Os polos que ficaram sob a nossa responsabilidade foram os de Gravataí e São Leopoldo, com 118 alunos/professores matriculados.

Nova equipe foi constituída, desta vez composta pela coordenadora da Interdisciplina e por uma professora responsável em cada polo. A cada semana nos reuníamos e, com base nas respostas dos alunos, redefiníamos os objetivos e os procedimentos que iriam ser mantidos e apresentados aos alunos. Na medida em que esses avançavam na realização das atividades, percebíamos que os materiais ainda precisariam ser mais acessíveis e mais interativos.

Nessa ocasião, reconhecemos a longa e imprevisível distância entre a preparação e a implementação da proposta. Com o decorrer do trabalho, tornou-se possível avaliar e constatar a inviabilidade de implementar, na sua integralidade, o planejamento organizado vários meses antes do início do curso. Apesar de a proposta ter sido estruturada para atender a uma variedade de fatores, somente com o curso em andamento foi possível constatar o que de fato poderia ser realizado. Conforme Bordas (2007, p. 180), acerca dessa constatação:

Uma evidência é o número inicial de Atividades de ensino-aprendizagem propostas – *apenas* 30, e o número efetivo das que foram sucessivamente propostas e desenvolvidas durante o semestre, ou seja, 13 atividades. Dos descompassos é permitido concluir que nós, docentes universitárias, ainda temos um caminho a percorrer no sentido de ampliar nossos saberes sobre como trabalhar a promover aprendizagens efetivas quando atuamos com a modalidade de Educação a Distância.

É importante destacar, no contexto desta análise, que a Interdisciplina que estávamos ministrando fazia parte do primeiro grupo de interdisciplinas (primeiro eixo) a ser oferecido no curso PEAD, e tudo era novidade, tanto para os alunos, como para os tutores e os professores. Uma novidade recheada de surpresas, de intenso esforço e de grande aprendizagem.

3 Recortes de uma Experiência

Na sociedade em que estamos inseridos valoriza-se a inventividade, cobra-se a produtividade e facilita-se o acesso ao conhecimento. São novos parâmetros para avaliar os resultados alcançados, novas tecnologias para facilitar estas conquistas, novos padrões para distinguir e classificar as pessoas e novos discursos de verdades que se constroem no interior do corpo social. Sentimos-nos constantemente provocados a produzir conhecimentos e a construir novas formas de relacionamento, pautados em uma multiplicidade de entendimentos e verdades. Essa sociedade complexa, rica, às vezes contraditória, mas ainda assim aberta a inúmeras possibilidades, nos convoca, de forma mais ampla, a investigar o que significa educar nesta e/ou para esta sociedade. Portanto, é fundamental ao trabalho dos professores de Pedagogia e demais licenciaturas o constante exame de questões conceituais e históricas relativas ao estudo das mudanças sociais e educacionais, com a devida ênfase nas transformações por que passam os ambientes de aprendizagem.

Assim, como participantes de uma grande equipe envolvida na implementação do Curso de Pedagogia a Distância e após muitas conversas e reflexões sobre os aportes teóricos e práticos relacionados a essa modalidade de ensino, dirigimos nossa análise a uma questão específica: como avaliar os processos de ensino e de aprendizagem num curso de Educação a Distância. É importante esclarecer que ao nos questionarmos a respeito da avaliação em contextos virtuais, estávamos (e estamos) dirigindo a atenção ao processo de implementação do curso e ao processo de aprendizagem dos nossos alunos na Interdisciplina Escola, Projeto Político-Pedagógico e Currículo.

A educação tem como objetivo emancipatório colaborar no desenvolvimento do ser humano, o que se traduz nas diferentes concepções de ensino e de aprendizagem. A avaliação, como parte intrínseca desse processo, pode contribuir de forma construtiva e eficiente para que o educando participe e, se possível, gere o seu próprio caminho de aprendizagem. Da mesma forma, espera-se que o educador também esteja ao lado do educando nessa caminhada e isso pode ocorrer através de processos de ensino presenciais, semipresenciais e a distância. Atendendo aos princípios basilares do PEAD, procuramos manter contatos virtuais e presenciais com os alunos na busca de aprendizagens mais efetivas e produtivas, sinalizando para uma avaliação pautada na interação e trocas permanentes entre tutores e professores formadores. Sabemos que a avaliação é sempre um caminho de duas vias e o aluno sente-se mais confiante e seguro quando percebe que o professor o acompanha atentamente, fornecendo-lhe feedbacks contínuos e propiciando-lhe condições para que se torne sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. Luckesi (2011) e Esteban (2002) enriquecem e ampliam essa discussão ao afirmarem que a avaliação é um processo significativo para a reflexão sobre a prática educacional e social, articulando dialeticamente reflexão e ação e contribuindo para a reconstrução dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa prática nos garante caminhar por outros caminhos que não os da exclusão, classificação e reprovação dos estudantes.

Viabilizar esta prática implica substituir a perspectiva tradicional de avaliação, marcada pelo autoritarismo disciplinador, por uma avaliação mediadora, emancipatória, dialógica e integradora, devendo ser empregada em benefício do aluno, no sentido de ajudá-lo a organizar e gerir o seu saber. Somente uma avaliação formativa que atenda aos objetivos e critérios estabelecidos e que, ao mesmo tempo, tome como referência as condições em que o aluno se encontra, poderá alcançar esta prerrogativa pedagógica. Nesta concepção é imprescindível a participação ativa de todos os envolvidos no processo pedagógico, salvaguardadas as condições e possibilidades específicas de cada sujeito de contribuir e ser corresponsável pelo processo de ensinar e de aprender. É preciso ter claro, afirma Silva (2006), que a educação e a avaliação interativas não são uma nova tecnificação da sala de aula, pois, em primeiro lugar deve estar a função social da escola e da universidade, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das “novas” tecnologias, mas, acima de tudo, a educação do sujeito na era do conhecimento e da aprendizagem.

Harasim e colaboradores, citados por Palloff e Pratt (2002, p. 176), ao refletirem sobre a avaliação em cursos presenciais e online afirmam: “Para que haja uma abordagem centrada no aluno, a avaliação deve ser parte do processo de ensino-aprendizagem, estar inserida nas atividades de aula e nas interações entre os alunos e destes com os professores”. Durante essas interações uma rede de aprendizagem se forma e o próprio sucesso das atividades depende fundamentalmente dessas interações.

A avaliação como prática contínua e permanente do ensino e da aprendizagem ampara-se em diferentes funções, dentre as quais destacamos: diagnóstica, formativa e somativa, entendidas, respectivamente, como avaliação inicial, de processo e conclusiva. Como diagnóstica, encarrega-se de mapear o perfil de entrada dos alunos, incluindo-os com suas características educacionais, culturais, sociais, econômicas, todas influenciando fortemente no desempenho dos alunos. Em sua dimensão formativa, ocupa-se em acompanhar e fornecer feedback constante aos alunos, sendo considerada por diversos autores como a mais recomendada (Luckesi, 2012, Boas, 2004, Silva; Offmann; Esteban, 2004, Perrenoud, 1999). Vale ressaltar que essa dimensão norteou todo o trabalho avaliativo que realizamos ao longo da experiência no PEAD, o que nos

possibilitava revisar e acolher contribuições que qualificavam cada vez mais nossas ações pedagógicas.

Durante a trajetória da Interdisciplina procuramos deixar claro quais os tipos de saberes e práticas pretendíamos desenvolver, além das formas pelas quais interpretaríamos este aprendizado. De fato, esta visualização da aprendizagem durante o semestre ajudou aos professores, tutores e alunos a identificarem as relações estabelecidas entre teoria e prática, o aprofundamento das leituras e a qualidade nas produções textuais e argumentativas. A comunicação intensa e contínua com alunos, tutores e professores, a organização dos planos de aula, a preparação de materiais, o acompanhamento dos trabalhos publicados, o esclarecimento de dúvidas dos alunos e, principalmente, a reflexão e a avaliação continuada dos processos de ensino e de aprendizagem que se desenvolviam foram, entre outras, as ações que realizamos enquanto formadores no curso PEAD. Sem dúvida, este processo desencadeou experiências que foram altamente desafiadoras para todos os envolvidos.

Considerando a importante participação dos tutores que atuaram como mediadores dentro do curso PEAD, destacamos algumas observações publicadas por um deles, Albuquerque (2007, p.224-225), que contribuem para o reconhecimento das interações que se constituíram ao longo do processo:

Em determinado momento do curso fui remanejado para a Interdisciplina Escola, Projeto Político Pedagógico e Currículo, posto que o volume de produção nas Interdisciplinas cresceu muito [...] As frequentes reuniões entre tutores e professora ajudaram muito na equalização das formas de intervenção, nas trocas de impressões e sugestões, além das estratégias pelas quais atingíamos os objetivos propostos.

Ao longo da experiência nesta Interdisciplina foi notável como as respostas aos alunos, as apreciações e considerações sobre seus trabalhos, causavam-lhes reações em atitudes posteriores. Quanto mais detalhada a resposta avaliativa, mais os alunos se interessavam em debater seu trabalho, faziam mais perguntas e se mostravam mais atentos em outras atividades. A partir de posicionamentos e interpretações das leituras desenvolvidas nas atividades individuais, podíamos direcionar alguns debates nos fóruns para que despertassem polêmicas, criando uma efervescência nas participações.

Os encontros presenciais com os alunos do curso foram marcantes no estreitamento das relações afetivas e cognitivas. Além disso, mantínhamos contato contínuo através de e-mail, telefone e chat. Esta comunicação se mostrou muito eficaz tanto na relação com os alunos como entre professores e tutores, além da forte integração com toda a equipe de colegas formadores e coordenadores que atuaram no primeiro eixo do curso.

Desde o início do trabalho tentamos impingir uma prática de avaliação que não negasse a complexidade expressa pelos diversos percursos dos alunos. A dinâmica que imprimimos se baseou em princípios pedagógicos centrados no contexto do aluno, em suas experiências pessoais e profissionais, cujos saberes se confrontavam com aqueles novos trazidos pela Interdisciplina e, nesse movimento de (re)criação e (re)visitação, processavam-se as aprendizagens. Os alunos manifestavam, com bastante frequência, que conseguiam conectar as novas aprendizagens e saberes adquiridos às suas práticas de sala de aula. As ferramentas do ambiente virtual ROODA¹ que abrigaram as produções dos alunos foram extremamente eficientes para o compartilhamento das aprendizagens, facilitando, em consequência, a avaliação processual e final dos alunos. No entanto, ressaltamos a importância de ter sido feita uma organização eficaz dos materiais durante o semestre, de modo que o grande volume de registros possibilitados

por estas tecnologias pudesse ser usado da melhor maneira possível. Utilizamos comentários nos webfolios e nos diários de bordo; criamos fóruns que possibilitassem discussões teóricas, interação e troca de ideias; abrimos chats, espaços propícios ao esclarecimento de dúvidas; utilizamos a biblioteca para publicar material de apoio, síntese de textos produzidos pelos próprios alunos e planilhas que mapeavam a situação de cada um em relação à entrega de trabalhos.

A partir da análise do material escrito pelos alunos, destacamos que os mesmos vacilavam muito ao expor suas ideias, principalmente quando deviam relacionar suas experiências com a contribuição dos teóricos estudados. Ao relatarem sua caminhada profissional, detinham-se mais em aspectos pessoais, emocionais, descritivos, em detrimento de uma reflexão crítica sobre as práticas de sala de aula. Mesmo quando esta reflexão era solicitada, a argumentação e a crítica não atingiam o próprio fazer do cotidiano de sala de aula, ficando mais focadas em afirmativas teóricas que já são chavões dentro do discurso acadêmico. Entre estes, citamos: relações entre professores e gestores, inclusão de alunos, valorização profissional e avaliação, quando comparavam, em particular, o ensino seriado e o ciclado.

É preciso destacar que ocorriam exceções, casos onde a análise das práticas avançava de modo expressivo e contagiante, fazendo com que os demais alunos ficassem “mexidos” e sensibilizados a caminhar em direção análoga. No entanto, o grande desafio que todo professor enfrenta, o de “saber ouvir” seu aluno, ampliava-se pela escassez de encontros presenciais e pela dificuldade inicial de lidar com os novos recursos de comunicação oportunizados pelo ambiente virtual no qual o curso se desenvolvia. No percurso da Interdisciplina, foi perceptível que os alunos, em sua quase totalidade, sentiam-se bastante inseguros, não tanto em relação à compreensão dos conteúdos, mas, principalmente, em relação ao ambiente de aprendizagem utilizado. Como quase nada sabiam sobre as exigências que a educação a distância apresenta e sobre o uso do computador, a situação desencadeou embates e conflitos de toda ordem e, embora tivéssemos tomado o cuidado de ambientá-los previamente nesta nova modalidade de ensino, um tempo precioso da Interdisciplina acabou sendo despendido para solucionar os conflitos.

Sabíamos da importância de conseguir a participação dos alunos e envolvê-los ativamente na reflexão e na produção do conhecimento e, conseqüentemente, na aplicação dos novos saberes. Nesse sentido, ressaltamos a importância do trabalho realizado pela grande equipe de tutores envolvida em atender aos alunos, diretamente nos polos ou através do ROODA. O dinamismo, a rapidez das respostas e a eficiência do atendimento concorriam para manter os alunos um pouco mais tranquilos e em condições de realizar as atividades.

Acreditamos que a interação constante que mantivemos consolidou o vínculo dos alunos ao curso, facilitando o alcance dos objetivos previstos. Neste particular, destacamos o espírito de grupo reinante, fortalecendo o companheirismo entre os estudantes, a ponto de não permitirem que nenhum dos colegas evadisse, em função das dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades. Houve aprendizagem colaborativa e solidariedade no grupo, características fundamentais para o sucesso de programas desenvolvidos através desta modalidade de educação. Isto ocorreu porque a equipe (professoras e tutores) procurou centrar-se em estratégias que permitissem aos alunos aprender colaborativamente através das ferramentas disponíveis.

São vários os teóricos que ressaltam as contribuições que a aprendizagem colaborativa pode trazer aos estudantes. Destacamos Palloff e Pratt (2002 e 2004), Alava *et al.* (2002) e Litwin (2001), quando argumentam que os trabalhos em grupo e

outros meios pelos quais os alunos podem colaborar ajudam a ampliar e a aprofundar a aprendizagem, diminuindo inclusive a sensação de isolamento, permitindo que os discentes se sintam conectados ao curso, aos professores, aos tutores e ao próprio grupo de alunos.

Na busca desta aprendizagem colaborativa, tendo em vista os objetivos previstos na interdisciplina, foram necessários vários ajustes em relação às escolhas de estratégias de orientação das atividades e acompanhamento das mesmas. Isso ocorria de forma contínua e dinâmica, pois os alunos publicavam seus trabalhos e comentários e nós tínhamos que apresentar, o mais rápido possível, sugestões, críticas e provocações que mantivessem a atividade reflexiva dos mesmos.

O estabelecimento de horários semanais para o bate-papo, visando esclarecer dúvidas de toda ordem, foi uma estratégia poderosa na redução dos níveis de ansiedade que permeavam e prejudicavam a produção e a aprendizagem dos alunos. Esta e outras tantas ferramentas utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, como destaca Litwin (1987), possibilitam a incorporação de novas estratégias que favoreçam a compreensão, na medida em que permite utilizar variadas formas dialógicas, perceptivas, figurativas, textuais, sem perder de vista o campo de conhecimento em questão.

Com relação ao acompanhamento do trabalho dos alunos, através da produção continuada de pareceres descritivos, ressaltamos uma observação de Albuquerque (2007, p. 229):

Manter os registros dos alunos, e as respostas dadas a eles por tutores e professores, em um único arquivo facilita um parecer descritivo. Esta forma de avaliar o rendimento do aluno, descrevendo a ele quais questões ele avançou e quais ele poderia aprofundar, cumprirá o principal objetivo do instrumento avaliativo: informar de maneira franca as evidências de aprendizado que os alunos demonstram em suas formas de expressar conhecimento.

Estes registros são fortes aliados dos professores e podem contribuir para o acompanhamento dos saltos qualitativos dos alunos na construção do conhecimento. Também possibilitam uma análise da caminhada individual dos alunos, levando em conta a superação das dificuldades e a problematização teórica produzida por cada um. O aluno deve ser incentivado a expressar suas próprias ideias, sem nenhum receio. Para seu crescimento intelectual dentro do curso é fundamental que assuma honestamente e com segurança suas próprias opiniões e escolhas teóricas. Por outro lado, esse aluno também precisa sentir e constatar que está sendo observado, acompanhado, questionado, em síntese, que está sendo avaliado.

Uma prática formativa, fortemente apoiada em objetivos educacionais tornados claros desde o início, corrobora para que a avaliação de desempenho se processe confiante e segura, impedindo que situações de fraude ou de plágio, por exemplo, se instalem nos ambientes de aprendizagem. Sabemos que o plágio não é novidade nesses ambientes e no entender de Krozosz (2011) esse é um assunto muito antigo, que vem aumentando com o crescimento das novas tecnologias, tornando sua prática mais presente nos dias atuais. É importante que os sistemas de ensino e seus professores busquem estratégias de gestão da aprendizagem que inibam seu favorecimento. Novas formas de gerenciamento farão com que a construção cooperativa do saber, por exemplo, fortaleça as relações de coletividade e de aprendizagens, uma vez que cada aluno precisa assumir o ponto de vista dos seus colegas, ou seja, cada um passa a avaliar

as suas contribuições e as do outro. Isso certamente garantirá a legitimidade da avaliação, evitando que o plágio se alastre entre os estudantes. Incluir trabalhos que incentivem o pensamento crítico e a colaboração, em vez do individualismo e da competição, também ajudam a reduzir o plágio. A verdade é que o plágio e a fraude ocorrem tanto na EaD quanto na educação presencial. Quando um curso é bem construído, centrado no aluno e na comunidade e quando incentiva a capacitação e a reflexão, os problemas da fraude e do plágio provavelmente diminuem, acrescentam Palloff e Pratt (2002, 2004).

Em nossa experiência no PEAD, sempre tivemos o cuidado em apresentar com clareza os objetivos e os critérios de avaliação de desempenho. E, à medida que nossas aulas avançavam, percebíamos que os alunos iam, progressivamente, perdendo seus medos, suas inseguranças. A conexão estreita que buscávamos entre os objetivos e suas aprendizagens ia se cristalizando e, conseqüentemente, desencadeava confiança e serenidade, necessárias ao desenvolvimento das atividades propostas. Isso, no entanto, não nos isentou do enfrentamento de situações de plágio, além da falta de atendimento a certas exigências, tais como participação em fóruns, apresentação de trabalhos, cumprimento de prazos. Com relação a esse último, destacamos uma observação de Albuquerque (2007, p. 229):

Considerar o acompanhamento do aluno em relação à pontualidade nas postagens das atividades, mesmo que elas excedam um pouco a data – pois devemos ter em mente que muitos alunos possuem carga horária de 40 horas semanais, ou mais, em suas escolas – deve ser uma das formas de diagnosticar dificuldades na aprendizagem. A relativa pontualidade demonstra que os alunos estão, a sua maneira, respondendo às propostas do Curso. Neste ponto, acho relevante levar em conta as contribuições voluntárias para o aumento das interações, como *e-mails* de perguntas – aos tutores, professores e colegas – postagens de dicas, opiniões ou outras formas de comunicabilidade, claro, desde que sejam trocas pertinentes aos objetivos propostos por cada Interdisciplina.

Dentro dessas condições, muitos alunos tiveram a oportunidade de rever sua participação no curso e, através de uma autoavaliação, puderam refletir sobre suas produções, empenho, dificuldades e formas para solucionar os problemas em uma próxima etapa. Assim, retomavam suas trajetórias, dando significado ao conjunto de saberes construídos no período. Entretanto, durante esse processo de autoavaliação, a presença dos educadores (professores e tutores) tornava-se extremamente importante, pois esses, segundo argumentos dos próprios alunos, seriam os mais indicados para apontar os saberes e competências a serem melhores trabalhados. Com isso, também se reforçava o valor de uma avaliação descritiva, por possibilitar o crescimento intelectual do aluno, com base em constantes orientações.

De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009), a autoavaliação sinaliza que os alunos que aprendem de maneira mais significativa são aqueles que reconhecem o que deverão aprender, para que e porquê, pois imprime significado ao que fazem, desencadeando mais responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Para finalizarmos essa análise da experiência, retomamos o tema da valorização do saber docente, lembrando nossas pretensões iniciais de acompanhar as práticas cotidianas dos nossos alunos/professores. No entanto, nossa experiência revelou que naquela Interdisciplina, com as condições que criamos, o PEAD, apesar das múltiplas alternativas oferecidas aos professores e tutores, não pode fazer uma intervenção (de pesquisa) nos espaços escolares onde os alunos do curso exerciam a docência. Por outro

lado, retomando as contribuições de Tardif, relativas às pesquisas sobre os saberes profissionais, acrescentamos que esses são “[...] fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (Tardif, 2002, p. 265). Assim, durante o período em que interagimos com nossos alunos/professores, de fato tivemos de ouvir (e ler) o que eles nos diziam sobre seus saberes – saberes sobre os quais a grande maioria nunca havia pensado ou formalizado. Mas o inesperado é que esses professores precisaram se reconhecer como produtores de saberes oriundos de suas práticas e, além disso, precisaram aprender a expressar esses saberes numa linguagem formal.

3 Considerações Finais

É fundamental, em tempos de educação a distância, repensarmos quase tudo: a gestão educacional, as estruturas físicas e administrativas dos espaços escolares, as propostas pedagógicas, curriculares e avaliativas, os processos de formação continuada de professores, as expectativas dos estudantes, os estilos de ensino e de aprendizagem, as tecnologias educacionais, entre outros. Emergem, a passos largos, as necessidades de rompermos com o engessamento acadêmico ainda vigente, buscando alternativas e meios que desencadeiem a formação de uma sociedade mais criativa e autônoma, com suporte para que se ajuste às transformações que dominam o mundo contemporâneo. É preciso entender que vivemos um momento de transição para uma educação mais flexível e aberta.

A experiência vivida neste curso de Pedagogia a distância é resgatada em diversos momentos ao longo deste artigo. O curso PEAD certamente enriquecerá e abrirá caminhos para futuras experiências de sucesso. Sabemos que o trabalho incansável de toda a equipe, até por ser um tanto inexperiente, não correspondeu ao planejado previamente, em decorrência da abrangência de conteúdos e objetivos propostos e por impeditivos, tanto de natureza técnica e de infraestrutura quanto ao preparo dos próprios alunos, para vivenciar esta experiência. No entanto, os propósitos iniciais foram sendo ajustados, permitindo que alcançássemos diferentes e importantes metas.

Participamos, assim, da experiência de implementação de uma das primeiras Interdisciplinas, experiência marcada pela presença de alunos, tutores e professores comprometidos com seus novos papéis, dentre os quais o de responder apropriadamente a esta modalidade de ensino e aprendizagem, mostrando que é possível adquirir múltiplas competências através de comunidades virtuais de aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de observar a complexidade que representou esse trabalho, devido às inúmeras variáveis com as quais tivemos de lidar, tanto no âmbito das relações pessoais como das questões institucionais.

Muitas foram as aprendizagens realizadas pelos alunos e por nós durante esta experiência de trabalho. Aprendemos com os alunos, a partir do que lemos e ouvimos de suas histórias de vida profissional e, também, com o uso de diversos recursos tecnológicos, em particular o computador, inicialmente superando o desconforto em lidar com o desconhecido e, depois, explorando um novo campo de possibilidades. Percebemos que as incertezas e as angústias trazidas pelo estudo, o estranhamento da realidade e a reconstrução de uma nova perspectiva sobre o mundo são motivos de entusiasmo para muitos alunos que começam agora a se envolver com maior paixão com o ato de estudar.

Por fim, registramos: de tudo o que aprendemos junto com os coordenadores do programa, com os professores formadores, com os tutores da sede e dos polos e com nossos alunos, todos incansáveis e competentes profissionais, nossa maior realização foi constatar a satisfação expressa pelos alunos diante da oportunidade que tiveram, bem como a firmeza e a persistência com as quais enfrentaram cada dificuldade apresentada durante a realização das atividades.

Nota

¹ Rede Cooperativa de Aprendizagem, um ambiente de EaD desenvolvido na UFRGS.

Referências Bibliográficas

ALAVA, Séraphin *et al.* **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALBUQUERQUE, Renato Avelar. Desenvolvimento da aprendizagem e avaliação. In: NEVADO, Rosane Aragon; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva (Orgs.). **Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para a formação de professores.** Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

BORDAS, Merion Campos. A interdisciplina escola, projeto político-pedagógico e currículo: vencendo alguns desafios e descobrindo outros. In: NEVADO, Rosane Aragon; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva (Orgs.). **Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para a formação de professores.** Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra: reflexões sobre o trabalho escolar.** 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011.

LITWIN, Edith. **Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.** Buenos Aires: Paidós, 1987.

_____. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.



NEVADO, Rosane Aragon; CARVALHO, Marie Jane Soares; BORDAS, Merion Campos. Guia do professor. **Curso de licenciatura em pedagogia a distância: anos iniciais do ensino fundamental**. Faculdade de Educação (FACED). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3. ed., Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Marcos. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas . **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed., Campinas-SP: Papirus, 2004.