

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
PERSPECTIVA COMUNICACIONAL**

REITOR

Paulo Gabriel Soledade Nacif

VICE-REITOR

Silvio Luiz Oliveira Soglia



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Cristina Silva Valentim

Ana Cristina Fermino Soares

Fábio Santos de Oliveira

Ósia Alexandrina Vasconcelos Duran Passos

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarak Garcia

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

SUPLENTES

Ana Cristina Vello Loyola Dantas

Geovana Paz Monteiro

Jeane Saskya Campos Tavares

COMITÊ CIENTÍFICO DA PRPPG

*(Referente edital nº. 01/2012 – Edital de apoio
à publicação de livros impressos)*

Ana Cristina Fermino Soares

Rosineide Pereira Mubarak Garcia

Franceli da Silva

Ana Georgina Peixoto Rocha

Luciana Santana Lordêlo Santos

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
PERSPECTIVA COMUNICACIONAL**



Editora UFRB

Cruz das Almas-Bahia/2013

Copyright©2013 by Rosineide Pereira Mubarak Garcia

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB

Projeto gráfico, diagramação e capa: Rita Motta - Ed. Tribo da Ilha

Revisão, normatização técnica: Evilyn Kjellin

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme

decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

R821a Garcia, Rosineide Pereira Mubarak
Avaliação da aprendizagem na educação a distância na
perspectiva comunicacional / Rosineide Pereira Mubarak
Garcia - Cruz das Almas/BA : UFRB, 2013.

180 p.

ISBN 978-85-61346-44-7

1. Educação a distância 2. Avaliação/aprendizagem 3.
Ação comunicativa 4. Negociação I. Título.

CDD 371.35

Ficha catalográfica elaborada por: Ivete Castro



Editora UFRB

Campus Universitário

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA

Tel.: (75)3621-1293

gabi.editora@ufrb.edu.br

Sumário

À guisa de prefácio	7
Apresentação	11
1. Avaliação: um caminho necessário	25
1.1 Modelos teóricos de avaliação.....	38
1.2 Metaavaliação: uma crítica permanente da própria avaliação.....	46
2. Avaliação da aprendizagem	55
2.1 As quatro gerações da avaliação.....	55
2.2 Tipologia da avaliação da aprendizagem.....	66
2.3 Feedback processual na avaliação da aprendizagem.....	82
3. Avaliação da aprendizagem na educação a distância	91
3.1 Educação a distância.....	92
3.2 Tecnologias de informação e comunicação.....	107
3.3 As práticas avaliativas	116
4. Ação comunicativa: a busca do entendimento através do diálogo	127
4.1 Racionalidade comunicativa	128
4.2 Competência comunicativa	138
4.3 Diálogo: essência da ação comunicativa.....	142

5. Negociação comunicativa: uma perspectiva para avaliação da aprendizagem na educação a distância.....	151
5.1 Novo paradigma para a avaliação da aprendizagem na educação a distância	152
5.2 Princípios da avaliação da aprendizagem na educação a distância.....	157
Referências	167

À guisa de prefácio

Lys Vinhaes

O livro *Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância na perspectiva comunicacional* convida-nos, leitores, a uma boa conversa sobre dois temas contemporâneos e controversos: avaliação e educação a distância. Quem nos convida é a professora Rosineide Pereira Mubarack Garcia, a quem chamamos, amigos, colegas e alunos, de Rose Mubarack. Formada em pedagogia, com mestrado e doutorado que lidaram com os referidos temas, Rose tem uma trajetória profissional consolidada que contribui para a reflexão sobre os aspectos controversos dos temas escolhidos de maneira propositiva e com defesas de posicionamento específicas, que seduzem o leitor “no passar das páginas”. Para esta conversa, Rose traz ainda como referência os pressupostos da ação comunicativa de Habermas.

Como avaliar a distância? Uma das defesas que encontramos ao longo do livro é a de um

sonoro *não* à reprodução de estratégias utilizadas presencialmente, sem antes um julgamento sobre sua pertinência e adequação, em qualquer tipo de “a distância” e, em especial, na educação *on line*. Aliás, a distância é uma qualificação incorreta quando as políticas educacionais são formuladas no sentido de aproximar aqueles que estejam – por questões geográficas ou por questões de tempo e recursos, por exemplo – impossibilitados de estarem fisicamente presentes. Neste caso, as chamadas novas tecnologias podem servir para otimizar a resposta do Estado às demandas da Sociedade por uma educação de qualidade e para aproximar pessoas. A autora não nos deixa esquecer, no entanto, que as mesmas abordagens podem contribuir para exclusão de cidadãos que, sem acesso às tecnologias e sem conexão com a *internet*, continuam sem atendimento e fora dos processos educativos.

A conversa a que Rose nos convida está apresentada, detalhadamente, na seção a seguir. Cabe aqui, à guisa de prefácio, dizer que ela é útil (palavra cara aos avaliadores mais implicados) a alunos (em um papel didático), a professores (por conduzir a uma inquietação sobre o que está na base das escolhas pedagógicas e gerenciais, em termos de aula-disciplina-curso-currículo) e a formuladores, implementadores e avaliadores de políticas públicas sociais, sejam elas educacionais ou não. Há sempre uma apresentação e contextualização (inclusive histórica e, no caso da avaliação da educação a distância, legal) dos conceitos, o que favorece o papel didático. Contudo, na discussão das diversas escolhas e na argumentação das defesas que traz,

o livro cumpre as outras funções. Por exemplo, no capítulo que trata da avaliação – de maneira geral –, são discutidas diversas possibilidades, dentre as quais as avaliações institucional e educacional e a meta-avaliação. Esta última é argumentada como uma estratégia que, ao avaliar a própria avaliação, favorece o diálogo entre avaliadores e avaliados e contribui para a validade e a utilidade do processo. São tratados tipos e modelos de avaliação, o que permite ao leitor se posicionar, e apresentados alguns dos desafios que o campo precisará enfrentar na busca por consolidação. Ou ainda, no capítulo que trata da avaliação na educação a distância, além de registrar o panorama legal, Rose critica as novas tecnologias usadas nos “velhos” modos educacionais, unidirecionais, sem um diálogo que leve à formação emancipadora.

É importante registrar que, embora a autora relacione avaliação, educação a distância e ação comunicativa, os capítulos são estruturados de forma a também atender leitores que se interessem apenas por um ou por outro. Mesmo trazendo seu foco para a avaliação de aprendizagem à distância, o livro interessa ainda àqueles que queiram uma reflexão sobre avaliação, qualquer que seja o espaço-tempo da relação ensino-aprendizagem. De todo modo, para além do utilitarismo, um bom livro é sempre fonte de prazer.

Ao longo dos capítulos, somos instigados a um questionamento: como assegurar que, presencialmente ou não, a avaliação cumpra o compromisso ético de favorecer a melhoria do objeto avaliado, seja ele uma política educacional

ou a aprendizagem do aluno? Ou ainda, por que não pautar a avaliação a distância em um novo modelo teórico de avaliação formativa, na qual prevaleça a comunicação interativa nos novos espaços de aprendizagem? Rose Mubarak faz uma permanente defesa de que os processos avaliativos incorporem uma dimensão comunicativa, baseada no diálogo e na negociação, e utilizem *feedback* processual, como ferramenta de avaliação a serviço da aprendizagem.

No cenário educacional atual no qual predominam discussões sobre a qualidade - *para todos* - da educação, o *Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância na perspectiva comunicacional* faz uma consistente contribuição.

Boa leitura, boa conversa.

Apresentação

“Há necessidade de se avaliar para se desenvolver qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação”.

(DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2005, p.12)

O século XX foi marcado pelo desenvolvimento Científico e Tecnológico com a revolução técnico-industrial acompanhada da revolução microeletrônica, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, o que gerou significativas transformações estruturais, envolveu dimensões socioculturais, (geo)políticas, institucionais, econômicas e filosóficas, promoveu intensas modificações no conjunto de valores da sociedade, estabeleceu, inclusive, novos parâmetros para a produção de conhecimento. Hoje, a sociedade passa então a ter uma grande conexão global, fortalecendo novas formas de diálogo e negociação, fomentando grandes mudanças nos modos de pensar, aprender, agir e, sobretudo, na relação com o conhecimento.

Considerar as tecnologias de informação e comunicação como novos espaços de aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento coletivo *na* e *em* rede, de forma interativa e hipertextual, implica conceber que as novas relações com o conhecimento na rede internet perpassam no âmbito das estratégias de negociação, de mediatização, de diálogo, de interatividade nos contextos políticos e culturais, possibilitando a busca autônoma do navegador-aprendiz em definir seus espaços individuais e sociais. Com o advento do ciberespaço, as práticas educativas evoluem e se adaptam à nova modalidade de ensino, aprendizagem e avaliação, com a utilização de ferramentas tecnológicas, não apenas para fins didáticos, mas também para a apropriação, construção e gestão de novos conhecimentos de forma colaborativa e permanente.

Dentre essas novas possibilidades, citamos a educação a distância, pautada na complexidade da arquitetura hipertextual, da interatividade e do uso de ambientes alternativos de aprendizagem, representadas pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Esses ambientes possibilitam a comunicação bidirecional e híbrida entre os sujeitos do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, permitem o armazenamento de informações sobre todo o percurso dos aprendizes para possíveis tomadas de decisão, além de favorecerem o gerenciamento administrativo e pedagógico do processo educativo. Entretanto, se por um lado essas tecnologias pautadas em modelos comunicacionais causam impactos e avanços no sistema educacional, possibilitando

uma nova modalidade de educação, por outro também geram desafios.

Nos últimos anos, a educação a distância vem conquistando muitas atenções no cenário educacional brasileiro, atendendo às demandas advindas do mercado de trabalho – com a inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação na prática educativa pela flexibilidade na relação tempo–espaço – e trazendo também resultados no que se refere à educação e ao desenvolvimento socioeconômico no Brasil em relação aos resultados internacionais, como uma das possibilidades de intervenção para melhorar a posição do Brasil no cenário mundial.

Para Gustavo Ioschpe (2004), existe uma relação direta entre os níveis educacionais e a renda *per capita*, influenciando diretamente os resultados sociais; para fins econômicos, o benefício mais direto da educação é o seu impacto sobre o perfil de renda, elevando os salários de pessoas instruídas ao longo de suas vidas, pois o valor da educação é medido por seu retorno e sua quantidade é calculada pelo número de anos de escolarização das pessoas instruídas em uma determinada área geográfica, “em média, uma pessoa com um ano de escolaridade a mais que seus colegas tende a receber um salário 10% maior” (p. 64). Entretanto, o mesmo autor acrescenta que os benefícios da educação não se restringem apenas a maiores salários, eles implicam também outros ganhos, tais como: maior tolerância, consciência social, melhores cuidados com a saúde, tendências democráticas, controle de impulsos violentos e pesquisas nas áreas do desenvolvimento tecnológico (IOSCHPE, 2004).

No cenário atual, aumenta-se cada vez mais a necessidade de proporcionar condições para que as pessoas tenham uma maior probabilidade de melhorar os seus níveis educacionais, principalmente por parte dos países emergentes e, por conseguinte, os retornos socioeconômicos da população. Nesse contexto, a educação a distância (EaD) torna-se uma grande possibilidade de formação permanente, além de uma possibilidade de socialização e democratização do conhecimento. Outro aspecto favorável a ser considerado no cenário das políticas públicas educacionais é o aumento expressivo da quantidade de pessoas conectadas à *web* no Brasil. Esse fator pode contribuir com a emergência de cursos de formação e especialização na modalidade a distância, via internet.

As tecnologias interativas viabilizadas pela internet, como ambientes que potencializam a participação e a intervenção de forma dialógica em rede, passam a ser consideradas uma das características relevantes para o cenário educacional, principalmente quando se referem à educação desenvolvida a distância, pois, além de permitir a aprendizagem participativa e cooperativa, possibilita que o aprendiz utilize no processo comunicacional estratégias de negociação e argumentação no diálogo com o outro, ou com os outros, no processo de construção do conhecimento no próprio percurso da mensagem.

Nesse ambiente de inquietações sobre os saberes e práticas avaliativas em contextos educacionais, mais especificamente na modalidade a distância, este livro está organizado

em seis capítulos, direcionados a estudantes, professores e outros profissionais da educação, que se propõem a contribuir com a discussão sobre a avaliação da aprendizagem na educação a distância, na perspectiva da negociação comunicativa.

O capítulo **Avaliação: um caminho necessário** traz uma discussão sobre meta-avaliação (avaliação da avaliação) como sendo um processo crítico da própria avaliação. Isso implica, necessariamente, reflexão sobre alguns aspectos relacionados diretamente ao modelo teórico de avaliação e à necessidade da definição *a priori* de princípios que norteiem as ações relacionadas à meta-avaliação no panorama nacional. A necessidade de avaliar a avaliação, seja na dimensão institucional ou educacional e, mais especificamente, na aprendizagem, é uma expressão democrática com propósito de analisar e negociar criticamente todos os fatores relacionados ao processo avaliativo entre os sujeitos da ação. A discussão sobre o tema avaliação e meta-avaliação envolve as reflexões dos autores Gasparetto (2000), Dias Sobrinho (2002; 2005), Santos (2006a; 2006b), Vianna (1997; 2002) Afonso (2000), Demo (1986; 1998), Catrib (2002), Letichevsky (2007) e Hatz (2006).

Criar e implementar políticas educacionais passa, necessariamente, por processos avaliativos que devem envolver gestores, pesquisadores, estudiosos, professores, usuários dos sistemas educacionais e comunidade em geral. Partindo desse contexto, surgem alguns desafios a serem refletidos na tentativa de superá-los, tais como: a) definição

de um modelo teórico-metodológico de avaliação em consonância com o problema educacional a ser investigado e o contexto sociocultural e político no qual ele está inserido; b) construção dos princípios nacionais de meta-avaliação em harmonia com padrões internacionais; c) parametrização desses princípios; integração das dimensões quantitativa e qualitativa da avaliação; d) definição das competências necessárias do avaliador; e, e) coparticipação dos sujeitos envolvidos (avaliadores e avaliados) no processo de avaliação.

A realização de processos avaliativos e meta-avaliativos na EaD podem oferecer um cenário crítico dos grandes avanços teóricos sobre a EaD e, ao mesmo tempo, denunciar as dicotomias que ainda persistem entre o discurso e a sua efetiva prática e, mais especificamente, reconhecer que a avaliação da avaliação da aprendizagem na EaD é uma crítica necessária para o aprimoramento da própria ação avaliativa e dos fins a que se propõe. Nessa perspectiva é fundamental envolver os diversos olhares dos sujeitos envolvidos sobre o objeto ou fenômeno que está sendo avaliado no sentido de oferecer diferentes perspectivas e posteriormente uma análise detalhada com informações quantitativas e qualitativas que permitam a tomada de decisão e o aprimoramento das políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na EaD.

O capítulo **Avaliação da aprendizagem** envolve uma discussão sobre avaliação da aprendizagem e toma como base fundamental a quarta geração da avaliação, que surgiu na década de 1990, caracterizada como sendo dialógica e configurada como um processo interativo de negociação,

fundamentado no paradigma construtivista, apresentado por Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (1989). Essa geração da avaliação apresenta quatro fundamentos constitutivos: a) promover a negociação entre avaliadores e avaliados; b) viabilizar uma agenda de negociação; c) obter informações que subsidiem a negociação; e d) utilizar as informações via avaliação de forma negociada, isto é, para promover a discussão de questões significativas do processo com vista à melhor aprendizagem de todos os envolvidos. Outros autores que contribuíram com a discussão sobre a temática avaliação da aprendizagem nesse capítulo foram Afonso (2000), Álvaro Méndez (2002), Gil (2007), Moretto (2002) e Hadji (2001).

A avaliação da aprendizagem envolve, *a priori*, a definição de um determinado modelo de educação e seus pressupostos teórico-metodológicos, que estão implícitos na prática docente. Quanto à compreensão da natureza da avaliação, é relevante considerarmos os diferentes e complementares estágios de evolução da própria natureza da avaliação. Apesar de cada geração da avaliação possuir características específicas associadas a objetivos e finalidades educativas, elas, entretanto, fazem parte de um processo dinâmico e evolutivo do próprio campo da avaliação. Esse movimento sócio-histórico e ao mesmo tempo epistemológico pode ser traduzido na busca da completude do processo de construção da avaliação.

Na primeira geração surge a necessidade do diagnóstico tendo os instrumentos e procedimentos voltados para a medida/mensuração do desempenho; a segunda geração

busca a descrição dos objetivos alcançados em relação aos realizados para subsidiar a tomada de decisão; a geração seguinte complementa, inserindo a dimensão da intersubjetividade do avaliador como essencial, evidencia a necessidade do julgamento de valores e a dimensão qualitativa do conhecimento; e a quarta geração considera os diferentes interesses e objetivos dos sujeitos envolvidos e coloca em evidência a necessidade de incluir no processo avaliativo a negociação entre avaliadores e avaliados, desse modo, ressalta a dimensão do diálogo como essência principal da práxis avaliativa.

Nesse contexto comunicacional, o *feedback* processual passa a ser um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa para a construção do conhecimento e para a gestão do processo. Apesar da palavra *feedback* (retroalimentação) estar relacionada à capacidade de autorregulação e controle, aplicada ao sistema de comunicação e à teoria da informação à luz de um enfoque estatístico, vinculado à Cibernética, ela não inviabiliza a dimensão formativa e comunicacional do processo avaliativo, pelo contrário, o *feedback* processual complementa o processo de autorregulação e controle necessários na prática educativa acrescentando a dimensão comunicativa, interativa e coparticipativa na práxis avaliativa a favor da construção coletiva do conhecimento e seu processo de gestão.

Existem alguns aspectos essenciais no desenvolvimento do *feedback* no processo avaliativo. Trata-se da qualidade

das informações concedias, pois quanto mais significativas mais contribuições e orientações ocorrerão, favorecendo a tomada de decisões. Essas informações precisam, necessariamente, envolver a dimensão quantitativa e qualitativa, vinculadas a critérios previamente definidos e pactuados pelo coletivo, levando em consideração o contexto socio-cultural e os diferentes estilos de aprendizagem. Atrelados à qualidade dessas informações estão os procedimentos metodológicos, que explicitam como essas informações serão veiculadas. Se serão pautadas em estratégias participativas e interativas, na perspectiva da negociação comunicativa entre todos os sujeitos da ação avaliativa, ou em processos comunicativos unilaterais sem possibilidade de negociação e acordos, desse modo, desfavorecendo o processo de implementação da avaliação formativa e da construção coletiva.

O capítulo **Avaliação da aprendizagem na Educação a Distância** faz uma discussão sobre Educação a Distância (EaD) como uma modalidade educacional integrada às mais diversas tecnologias de informação e comunicação, das mais convencionais até as digitais e em rede, a favor da prática educativa. Apresenta a evolução da EaD e dos novos espaços e possibilidades de avaliação que integram práticas presenciais e práticas no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse contexto, surgem novos espaços de interação e comunicação, favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, novas práticas avaliativas e seu processo de gestão. Esse novo *locus* avaliativo é discutido nesse capítulo, tendo como referências principais a pesquisa de mes-trado de Garcia (2004), a Legislação Educacional do MEC

(2007; 2008) e as discussões dos autores Alves (2003); Lima Jr. e Alves (2006), Lévy (1993; 1999) e Silva (2000; 2003).

Os novos espaços de “aulas” utilizados para o desenvolvimento de práticas avaliativas na EaD, principalmente nos ambientes virtuais de aprendizagem, traduzem-se como uma nova tendência de avaliação *on-line*, com recursos e procedimentos de acompanhamento específicos a essa modalidade. Entretanto, a EaD obrigatoriamente por lei utiliza-se de práticas avaliativas presenciais para complementar o processo avaliativo. Essas características avaliativas que integram práticas *on-line* e presenciais configuram-se em um novo *locus* da avaliação da aprendizagem.

As tecnologias de informação e comunicação utilizadas na EaD, por si, consistem em contextos comunicativos. O que torna mais significativo nessa modalidade educacional é a opção por determinada modalidade de comunicação integrada às teorias da aprendizagem e sua consonância com princípios avaliativos. Contudo, é importante ressaltar que a concepção de EaD, pautada em pressupostos da interatividade e modelos de bidirecionalidade, não garante a realização de processos interativos e da construção do conhecimento pautados em pressupostos construtivistas. O descompasso entre a discussão teórica e a prática pedagógica na EaD é uma das grandes dicotomias e contradições a serem superadas no cenário educacional.

A utilização de novos ambientes de aprendizagem, potencializada pelas mídias digitais, não implica, necessariamente, mudança conceitual de educação ou surgimento de

um novo modelo de avaliação da aprendizagem. Entretanto, trata-se de um novo *locus* avaliativo. Isso pode significar um novo olhar, uma nova postura dos sujeitos da avaliação frente à interlocução de cenários diferentes e, ao mesmo tempo, complementares, pois algumas atividades podem começar no ambiente virtual de aprendizagem e concluir no ambiente presencial e vice-versa, ou seja, começar a atividade no presencial e concluí-la no ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, esse novo *locus* traz um aspecto inovador que é uma possível aproximação com a concretude de práticas de avaliação, na perspectiva comunicacional, formativa e de gestão, que pode favorecer a realização do *feedback* processual.

O capítulo intitulado **Ação comunicativa: a busca do entendimento através do diálogo** tem como principal referência os pressupostos da Ação Comunicação de Habermas (1996; 2003), envolvendo os quatro requisitos da arte de validar a comunicação. São eles: 1) compreensibilidade do pronunciamento – o que é dito é inteligível?; 2) verdade de sua preposição – o conteúdo do que é dito é verdadeiro?; 3) correção e a adequação dos desempenhos – relações de diálogo e 4) autenticidade dos interlocutores – normas sociais e pactos acordados. Outra grande contribuição nesse capítulo é a teoria dialógica proposta por Freire (1983; 1997; 2005), como sendo a essência comunicativa para a libertação do homem.

A presença do discurso é fundamental na ação comunicativa, pois pode configurar-se como uma ação orientada para se chegar ao entendimento entre os falantes e ouvintes

participantes do ato de comunicação. A lógica pragmática da argumentação traz como essência a “fala ideal” representada pelo diálogo, racionalmente motivado, e tem como referência um conjunto de proposições entre os sujeitos da ação que presume a ação de comunicar, de se fazer entender e de ser compreendido.

No sentido da ação orientada para se chegar ao entendimento, o acordo consensual entre os sujeitos essencialmente envolverá os seguintes aspectos: a) coparticipação – todos os sujeitos da ação deverão apresentar pretensões de validade segundo plano intersubjetivo partilhado por todos os sujeitos da ação; b) reciprocamente, os sujeitos deverão apresentar justificadamente uma situação de discurso que possa ser analisada por ambas as partes; e, c) pactuação coletiva das pretensões após a interlocução que predomine uma língua comum (ou que possa estabelecê-la através da tradução).

Nesse contexto, o diálogo é um ato de criação estabelecido com o outro ou com os outros, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e ao mesmo tempo modificá-lo. O diálogo representa a essência da participação-intervenção entre sujeitos da ação e isso pressupõe um posicionamento político, ético e epistemológico sobre as pretensões de validade presentes do discurso. Assim sendo, o diálogo implica uma reciprocidade reflexiva entre sujeitos da comunicação sobre a forma de pensar e representar o mundo vivido.

É importante refletirmos que os sujeitos da ação, na relação dialógica-comunicativa, precisam de alguma forma

compartilhar o sistema de signos linguísticos para que se dê a interlocução entre as partes, fomentando a compreensão, a argumentação, a justificação, os acordos e, conseqüentemente, a busca do entendimento. O sistema de signo linguístico não envolve apenas a compreensão do significado da expressão vinculado a um contexto, mas também às suas convicções, crenças, ideologias, valores historicamente e socialmente construídos.

O capítulo **Negociação comunicativa: uma perspectiva para avaliação da aprendizagem na educação a distância** tem como propósito a construção de um modelo teórico de avaliação pautado no diálogo entre os sujeitos da avaliação – coordenador pedagógico, professores e alunos – em busca do entendimento e acordos, como essência da negociação comunicativa e como estratégia fundamental para a gestão participativa da avaliação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem na educação a distância, na perspectiva da negociação comunicativa, utiliza novos elementos, estruturas e processos comunicacionais, estabelecendo diferentes níveis de interações e negociações e permitindo uma comunicação personalizada em que o aprendiz, enquanto sujeito, responsável pela sua ação, passa a interagir com o outro, ou com os outros, numa teia de interconexões e ramificações, num processo dinâmico e permanente de mudança e interação social. A construção do conhecimento, através do diálogo, contribui na estruturação de uma nova performance da própria avaliação da aprendizagem. A escolha conceitual para a construção desse modelo envolveu alguns elementos da ação comunicativa de Habermas; a avaliação da aprendizagem pautada na negociação comunicativa

de Guba e Lincoln; e os processos interativos e comunicacionais da educação a distância, com ênfase na educação *on-line*.

Nesse aporte teórico, o diálogo foi identificado como uma estratégia essencial, orientada ao entendimento, aos consensos e acordos coletivos sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação a distância. Nessa perspectiva comunicacional, o *feedback* processual foi considerado como sendo um marco para que de fato se possa estabelecer uma participação-intervenção entre os sujeitos da ação avaliativa, permitindo a criação e cocriação de situações de aprendizagens que visem à autorregulação. Desse modo, o *feedback* processual é compreendido com um conjunto de informações significativas sobre o desempenho dos aprendizes e comunicadas, individualmente e coletivamente, na busca de melhorias ainda no próprio percurso da aprendizagem.

Contudo, o livro apresenta um caráter inovador, pois, além de investigar os princípios da meta-avaliação da aprendizagem na educação a distância, busca trazer para o centro das discussões a importância do *feedback* processual como sendo um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem, a partir de um modelo de avaliação pautado no paradigma comunicacional, que coloca o diálogo como essência em busca do entendimento e traz a negociação comunicativa como uma nova perspectiva para a construção do conhecimento e para a gestão do processo, entre os sujeitos da práxis avaliativa em prol da melhoria do processo no percurso da ação.

Avaliação: um caminho necessário

1

A avaliação é um dos eixos estruturantes das grandes políticas educacionais contemporâneas, envolvendo, além da dimensão pedagógica, a social, política, ética e de gestão. Da mesma forma, avaliar a avaliação é tão necessário no cenário educacional quanto a realização da própria avaliação. Perceber a avaliação da avaliação, ou meta-avaliação, é colocar em evidência uma apreciação crítica de uma avaliação já concluída ou ainda em processo, envolvendo um conjunto de pressupostos teóricos e, às vezes, empíricos que darão subsídios para qualificar e validar os processos e resultados de um determinado objeto ou fenômeno já avaliado, colocando, inclusive, a avaliação dos próprios avaliados com objetivo de oferecer subsídios para o redimensionamento das ações e aprimoramento da qualidade educacional.

Discutir avaliação é procurar entender as suas complexas relações como um conjunto de políticas e práticas pautado em pressupostos

epistemológicos, políticos, éticos e sociais que envolvem, essencialmente, algumas questões sobre: *qual* o modelo de avaliação; *quem* são os sujeitos; *o que* avaliar; *quando* avaliar; *como* avaliar; *quais* os fins da avaliação; *quais usos* serão feitos da coleta das informações e dos resultados obtidos. Avaliação não é um ato isolado, com um fim em si mesmo; ela faz parte de toda trajetória da ação educativa, desde a etapa do planejamento, da implementação e dos resultados da ação, ou seja, é um caminho necessário que acompanha e possibilita modificações em todo o percurso da própria ação.

O campo da avaliação envolve múltiplas referências e pode ser concebido envolvendo os diversos saberes, práticas, atitudes e valores já constituídos nas dimensões do contexto histórico, econômico, social e jurídico (DIAS SOBRINHO, 2002). O termo “avaliação” pode estar vinculado à avaliação institucional, avaliação educacional, avaliação da aprendizagem e meta-avaliação (avaliação da avaliação). Apesar de compartilharem um campo semântico, diferenciam-se pelos objetivos e fins para os quais servem. Segue uma breve descrição sobre esses termos.

A avaliação institucional envolve um foco de análise mais direcionada às instituições, organizações, sistemas, projetos ou políticas públicas. Ela pode estar, inclusive, ligada às instituições universitárias. Ela pode ser desenvolvida internamente (autoavaliação institucional) ou configura-se como sendo uma avaliação externa (realizada por pares institucionais). A avaliação institucional, no âmbito da universidade, é um processo permanente de busca contínua

e dinâmica da qualidade do ensino, da pesquisa e extensão, bem como da atualização e autossuperação pelos sujeitos e autorregulação da própria instituição. Tudo isso implica, necessariamente, predisposição à mudança e relevância do fazer acadêmico (GASPARETTO, 2000; DIAS SOBRINHO, 2005).

Esse tipo de avaliação mobiliza, de certa forma, várias instâncias da instituição envolvendo desde o corpo docente, discente, secretaria acadêmica, colegiados, departamentos, coordenações até as diretorias, enfim, envolve de alguma forma diferentes olhares e percepções sobre o objeto avaliado e, em certa medida, exige um posicionamento político e ético dos envolvidos. “O que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (KUHN, 2001, p. 148), e, mais especificamente, tratando-se da avaliação realizada por um grupo interno ou externo à instituição, “o que diferencia o caráter da avaliação institucional não é o dado em si, mas o seu uso, assim como o contexto e funções que desempenha” (GASPARETTO, 2000, p. 103). Nesse cenário de reflexão, a autocrítica passa a fazer parte do processo de avaliação e, a depender da predisposição à mudança, a transformação da realidade será uma das consequências possíveis em favor do aprimoramento não apenas do fazer acadêmico, mas também de mudanças conceituais sobre a forma como se vê o objeto avaliado e sua interação com este.

A avaliação em uma instituição de ensino superior deve envolver os diferentes interesses da própria instituição universitária, do estado e do mercado. Buscar uma

harmonização entre essas estruturas sociais não deve ser uma tarefa fácil, pois elas por si só já representam instâncias políticas e compromissos sociais distintos. A universidade tem o seu foco no conhecimento dos problemas, limitações, condições, potencialidades e na tomada de decisões, tendo como objetivo a melhoria do seu funcionamento visando à qualidade educacional e à formação acadêmica. O estado centra-se no controle, na regulação, na normatização, na fiscalização, no credenciamento e descredenciamento da instituição junto a órgãos financiadores de pesquisa, na garantia de um mínimo de condições e de qualidade nos serviços prestados. Já o mercado coloca o seu foco na hierarquização, na premiação, na punição ou exclusão; ele concentra uma lógica de dinamismo, competição ou concorrência de interesses interagindo com os do estado e da universidade. As interações entre elas são representadas na figura seguinte.

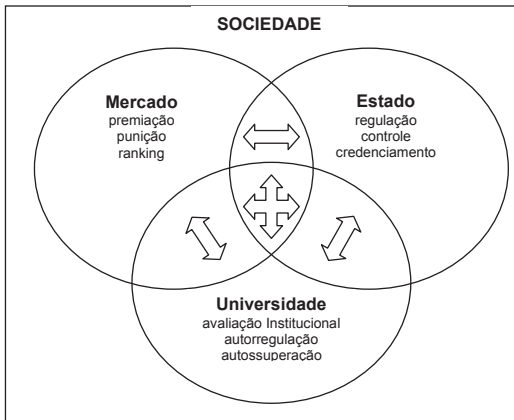


Figura 1 – Avaliação da Instituição nas perspectivas do Estado, do Mercado e da Universidade

Fonte: Gasparetto (2000, p.105)

Mais especificamente sobre a avaliação de desempenho funcional da universidade, Boaventura Santos (2006) apresenta três problemáticas da avaliação: a *definição do produto universitário* – discussão entre a relação de produto industrial, pautado na lógica economicista e materialista, *versus* a produção intelectual; os *critérios da avaliação* – dificuldade em estabelecer medidas para a avaliação da qualidade e da eficácia em um cenário universitário com predominância do quantitativismo e do economicismo; e, a *titularidade da avaliação* – a falta de controle dos critérios e dos objetivos de avaliação confronta a autonomia da universidade em avaliar o seu próprio desempenho, uma vez que o processo de avaliação é, em certa medida, subordinado aos interesses do estado e de outras agências financiadoras.

A autonomia da Universidade é compromisso de responsabilidades compartilhadas para a produção da qualidade. Se fossem submetidas às camisas-de-força de uma racionalidade externa, as Universidades não poderiam produzir a crítica social nem criar conhecimentos novos como resultado de investigações que não se prendem a interesses imediatos e determinados. A autonomia permite projetar cenários do futuro. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 29).

Considerando a citação de Dias Sobrinho (2005) e a Figura 1 apresentada por Gasparetto (2000), é possível conjecturamos que a avaliação institucional na universidade ocupa um espaço cheio de contradições e conflitos na busca de um resultado de qualidade que atenda aos diferentes interesses quanto ao desempenho e às tendências, sem perder

de vista a sua autonomia universitária. Se, por um lado, a permanente busca pela melhoria da qualidade e relevância científica e política das atividades desenvolvidas pela universidade nem sempre coincidem, ou estão na mesma sintonia com os interesses do estado e com as necessidades imediatas da eficiência e produtividade exigida pelo mercado de trabalho, por outro, o sistema de avaliação institucional passa a ser um dos mecanismos de controle de desempenho vinculados a indicadores de desempenho para captação de recursos públicos ou, até mesmo, para fins mercadológicos, ou seja, para a captação de clientes. Há, porém, outra dimensão dessa realidade: a lógica da universidade, atribuída pela sociedade, é a produção de conhecimento científico e ao mesmo tempo a formação de cidadãos capazes de contribuir com a própria sociedade em permanente construção e transformação.

O próprio percurso da avaliação institucional, interna ou externa, e os seus resultados podem servir a diferentes propósitos, tais como: a) fomentar o compromisso e a responsabilidade compartilhada para a produção da qualidade; b) promover mudanças no pensar e no agir dos sujeitos envolvidos; c) potencializar a autoavaliação institucional; d) possibilitar a definição de novas políticas públicas; e) potencializar a transformação da sociedade f) garantir a continuidade ou descontinuidade de credenciamento e, conseqüentemente, implicações no financiamento de pesquisas ou, até mesmo, g) manter o *status quo* de determinados grupos sociais, classificando as instituições educacionais através de um determinado *ranking* e/ou criando novas instâncias de poder.

Dias Sobrinho (2005) apresenta 11 verbetes mais significativos no campo da avaliação institucional, no âmbito da educação superior, tais como:

- 1) *Totalidade* – a avaliação institucional deve envolver todas as atividades da universidade, seus fins e seus meios: ensino, pesquisa e extensão, bem como gestão, infraestrutura e condições gerais de trabalho.
- 2) *Integração* – a avaliação institucional requer uma postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações, de construir a articulação e integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais.
- 3) *Processo* – avaliação institucional é um processo permanente e que nunca se satisfaz, assim como não se limita à elaboração de relatórios e de diagnósticos, com o julgamento de resultados e ações já cumpridas.
- 4) *Pedagogia* – a avaliação institucional na Universidade é uma prática social de sentido fortemente pedagógico. Ela articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência à Universidade.
- 5) *Orientação formativa* – a avaliação formativa, além de evidenciar a construção do conhecimento e de crítica, possibilita a tomada de consciência da necessidade de transformação do próprio processo de avaliação e os agentes envolvidos, o que é necessário para melhorar a instituição.

- 6) *Qualidade e ênfase qualitativa* – a avaliação institucional tem como foco a qualidade educativa; entretanto, a ênfase qualitativa como procedimento metodológico privilegiado deve criar as possibilidades de intervenção pedagógica e formativa do processo de avaliação.
- 7) *Flexibilidade* – considerando a Universidade uma realidade dinâmica, plural e em permanente transformação, o processo da avaliação institucional poderá passar por ajustes e acertos ainda no próprio percurso da ação.
- 8) *Credibilidade* – legitimidade política e ética, assim como uma equipe com competência técnica na área de avaliação, são elementos essenciais para promoverem um ambiente favorável ao processo da avaliação institucional.
- 9) *Comparabilidade* – cada instituição deve optar por determinados valores em relação a outros e estabelecer comparações entre o seu passado e o seu presente, projetando o que gostaria de ser. Nessa categoria não cabe a comparação entre instituições, principalmente no sentido classificatório e hierarquizador.
- 10) *Institucionalidade* – o processo avaliativo da instituição deve ter o apoio oficial e percorrer todos os caminhos formalmente instituídos, passando pelos trâmites e órgãos administrativos da universidade.
- 11) *Permanência* – a avaliação institucional deve ter continuidade assegurada na vida de uma universidade para além de projetos específicos, objetivos e resultados de uma determinada reitoria.

Já que a avaliação institucional é compreendida como um instrumento educativo que mobiliza a instituição como um todo integrado, fomentando a articulação e mobilização entre os seus pares, a comunicação se faz presente em todas as etapas da avaliação institucional. Certamente, o verbebo “negociação” poderia ser mais uma categoria significativa no processo da avaliação institucional, compreendida como sendo uma ação necessária entre os pares internos e externos na negociação dos indicadores de qualidade e na pactuação da gestão e do processo da avaliação, além da negociação com as instâncias administrativas e acadêmicas da universidade sobre a divulgação e utilização dos resultados, na tomada de decisão e melhoria dos processos.

Outra modalidade da avaliação é compreendê-la na perspectiva da avaliação educacional – que objetiva avaliar um conjunto de práticas educacionais. Para isso, ela engloba diferentes aspectos ligados ao ensino, à aprendizagem, ao desempenho escolar, aos currículos, sistemas e programas educacionais. Segundo Vianna (1997), as discussões sobre avaliação educacional no Brasil vêm se intensificando nas últimas quatro décadas, decorrentes de alguns fatores que possivelmente tenham contribuído para esse cenário, como: a) a tomada de consciência de alguns educadores em relação a alguns problemas educacionais que necessitam de pesquisa e avaliação educacional, como, por exemplo: evasão escolar, alfabetização e formação de educadores; b) quanto ao nível de insatisfação dos profissionais da educação em relação ao currículo, aos programas, às práticas de ensino e ao

material didático; c) quanto à qualidade de ensino em seus diferentes níveis; e d) a aplicação de grandes investimentos na área educacional (p. 9-10).

Outro fator que pode ter intensificado a discussão sobre avaliação no cenário educacional é o crescente interesse em relação aos resultados do desempenho educacional brasileiro, haja vista a relação direta entre os níveis educacionais e a renda *per capita* influenciando diretamente no desenvolvimento e na mobilidade social e do crescimento econômico do país. Nessa perspectiva, potencializa-se um cenário fértil de estudos e análises em que os gestores e educadores têm lançado mão da avaliação em larga escala, desde a educação básica até a educação superior, como um importante recurso para acompanhar, controlar e formular novas propostas e políticas educacionais em prol de uma educação de qualidade.

No campo da sociologia da avaliação existem, fundamentalmente, duas formas de abordagem à problemática da avaliação educacional: uma é *sociologia implícita da avaliação*, que se traduz num conjunto de referências e análises sobre fatores relacionados à educação escolar, desde a unidade escolar até em nível nacional; a outra, *sociologia explícita da avaliação*, constitui o resultado de pesquisas teóricas e empíricas em torno da avaliação enquanto objeto de investigação. As práticas avaliativas, na perspectiva sociológica, envolvem *modelos de responsabilização* que implicam, necessariamente, consequências educacionais, sociais, éticas, políticas etc., com as diferentes formas de

prestação de contas sobre os projetos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público (AFONSO, 2000).

Compreendendo a complexidade dos fenômenos educacionais e institucionais, não basta apenas promover ações voltadas para a avaliação interna (da própria instituição) e externa (mercado e estado). Faz-se necessário um momento quando o objeto a ser avaliado torna-se a própria avaliação, seja dos projetos educacionais, programas e sistemas, materiais didáticos utilizados, currículo escolar e desempenho da escola. É relevante envolver uma apreciação crítica sobre os processos de avaliação já realizados e proporcionar subsídios de qualificação e validação dos seus processos e produtos, dos métodos, meios e materiais usados e dos resultados obtidos e divulgados, visando ao aprimoramento das próprias ações. “Por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai desenvolver procedimentos que devem se unir num significado global. Especialmente a metaavaliação, entendida como atitude e as práticas de contínua reflexão sobre o processo avaliativo” (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 73).

Meta-avaliação é o conhecimento das políticas e práticas da avaliação com a finalidade de aprimorar os processos educacionais e institucionais em busca da qualidade em um determinado contexto social. A meta-avaliação pode ocorrer durante o processo de avaliação, contribuindo com o aprimoramento no próprio percurso da ação (perspectiva formativa), assim como pode acontecer no final de uma ação já concluída, analisando o impacto da utilização dos

seus resultados (perspectiva somativa). Ambas podem promover um cenário de mudanças, potencializando a autoavaliação dos avaliadores e avaliados e o redimensionamento das próximas ações. A necessidade de avaliar a avaliação, seja na dimensão institucional ou educacional e, mais especificamente, na aprendizagem, é uma expressão democrática com propósito de analisar e negociar criticamente todos os fatores relacionados ao processo avaliativo entre os sujeitos da ação.

Criar e implementar novas políticas educacionais passa, necessariamente, por processos avaliativos que devem envolver gestores, pesquisadores, estudiosos da educação, professores, usuários dos sistemas educacionais e comunidade em geral. “[...] assegurar a qualidade da avaliação é uma obrigação ética.” (LETICHEVSKY, 2007, p. 16). Para a autora, esse é um grande desafio que pode ser enfrentado através da meta-avaliação:

A meta-avaliação é fundamental tanto para o desenvolvimento do campo da avaliação e para a profissionalização dos avaliadores como para prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos processos avaliativos. Portanto, viabilizar a sua realização, criar ambiente favorável a sua condução e promover uma utilização responsável de seus resultados é uma atribuição dos avaliadores que deve ser compartilhada com gestores, avaliadores e demais usuários de seus resultados. (LETICHEVSKY, 2007, p. 22).

Avaliar a avaliação, por si só, já proporciona um ambiente favorável de discussão e reflexão da ação, gera uma possibilidade de elo comunicacional entre os sujeitos da

ação e suscita uma análise crítica sobre o próprio campo da avaliação e suas implicações, principalmente na comunidade científica e acadêmica. Vale ressaltar a necessidade de aprimoramento das competências técnicas e políticas da própria equipe de avaliadores, sem dissociar o contexto e as condições favoráveis de trabalho da equipe, bem como a definição de padrões e normas de qualidade definidos e pactuados no processo de avaliação.

Através da meta-avaliação, é possível criticar e refletir sobre o planejamento (incluindo os pressupostos teóricos), os processos e o produto da avaliação. Assim, entendemos que só avançamos no desenvolvimento de programas de avaliação da qualidade se estes estiverem ligados às práticas de meta-avaliação formativa e somativa de boa qualidade de seus processos, realizados sistematicamente. (CATRIB, 2002, p. 25).

Vianna (2002) acrescenta a importância da meta-avaliação de programas e os impactos dos seus resultados, ressaltando que: “[...] a análise das atuais práticas de avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro mostra a necessidade da adoção de novas políticas e novos procedimentos para que seja possível o aprimoramento do processo de avaliação dos estudantes” (p.72-73). A reflexão sobre avaliação da aprendizagem é essencial para a busca de qualidade no cenário da prática educativa, desde a educação básica até a universitária. Ela coloca em xeque todo o planejamento educativo, as práticas de ensino, o currículo, a formação dos educadores/avaliadores, o próprio modelo de avaliação e os resultados obtidos.

1.1 Modelos Teóricos em Avaliação

O avaliador educacional precisa, para fins de desenvolver um projeto e nortear a sua prática, de um modelo teórico. A definição de um modelo teórico dependerá de vários aspectos, dentre eles a própria natureza do problema educacional a ser investigado e o contexto sociocultural e político no qual ele está inserido. A definição do modelo teórico não garantirá o sucesso da avaliação educacional, mas servirá como um parâmetro de referência para os fundamentos teóricos e metodológicos para a avaliação, assim como possibilitará uma apreciação mais crítica sobre a utilização dos instrumentos e procedimentos utilizados e a geração dos resultados para possíveis tomadas de decisão.

No Quadro 1 são brevemente apresentadas algumas características básicas sobre os modelos de avaliação que podem servir como ponto de partida para uma reflexão sobre os modelos de avaliação já existentes.

Modelos (autores)	Ano de publicação	Características
Ralph W. Tyler	1942	Difusão da definição de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos. Concentra na problemática da convergência entre desempenhos e objetivos instrucionais. Divulgador da expressão “avaliação educacional” em 1934.
Lee J. Cronbach	1963	Identifica avaliação como medida. Seguidor do modelo de Tyler.

(Continua)

Modelos (autores)	Ano de publicação	Características
Michael Scriven	1967	A avaliação é compreendida como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor (mérito) de um fenômeno educacional.
Roberto E. Stake	1967	Caracteriza como descrição e julgamento de programas educacionais. Baseia-se na análise de variáveis antecedentes, intermediárias (<i>transactions</i>) e resultantes. Contribuição do método naturalista na pesquisa educacional através dos Estudos de caso – <i>Case Studies in Science Education</i> (CSSE).
Hammond, D. L.	s.d.	Adaptação do modelo de Stake.
Metfessel, N. S. E Michael, W. B.	1967	Adaptação do modelo de Stake.
Provus, M. M.	1971	Apresenta a avaliação como um processo de comparação entre desempenho e padrões.
Stufflebeam, D. L. et al.	1971	Modelo centralizado na ideia de que a avaliação é um processo de identificar e coletar informações que permitam aos administradores a tomada de decisões , dentre várias alternativas. (Está implícito um julgamento de valor.) Exame do contexto: entrada (<i>input</i>), processo e produto.

Quadro 1 – Modelos teóricos de avaliação e suas características

Fonte: Vianna (1997, p. 9-14). Adaptada.

Durante muitos anos esses modelos de avaliação foram utilizados como referência no Brasil. Entretanto, a adoção desses modelos de avaliação nem sempre se ajustaram ao nosso contexto socioeducacional, emergindo a necessidade de adaptações e às vezes de decisões do avaliador pautado na sua experiência e seu bom senso; no entanto, esses modelos adaptados despertaram uma consciência da importância da avaliação e sua prática na sociedade brasileira (VIANNA, 2002).

É um equívoco tentar aplicar ou adaptar um desses modelos de avaliação no cenário educacional brasileiro, primeiro porque foram idealizados por comunidades científicas considerando um determinado contexto socioeconômico; segundo porque os objetivos e fins educacionais fazem parte de um conjunto de políticas nacionais específicas às necessidades de cada país. Entretanto, esses modelos já construídos e aplicados podem servir de indicadores ou referência de qualidade para a elaboração de um novo modelo de avaliação educacional que considere a realidade brasileira, os recursos disponíveis e os fins para que e quem serve.

Quanto à opção do modelo teórico de avaliação utilizado no cenário educacional, é trazer para o centro da questão a dimensão da qualidade dos meios e a qualidade dos fins. “A qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos meios” (DEMO, 1998, p. 15). Nesse sentido, Demo (1986; 1998) apresenta grandes contribuições, não apenas porque traz uma discussão sobre educação e qualidade numa perspectiva de ordem metodológica, mas porque proporciona um diálogo sobre a natureza da avaliação qualitativa e da quantitativa sem substituir uma em detrimento da outra, pois cada uma possui perspectivas próprias.

A discussão sobre a qualidade *formal* e a qualidade *política* é apresentada por Demo (1986; 1998) como sendo estas os dois pilares essenciais para o desenvolvimento humano. Uma é tão necessária quanto a outra, pois no fundo formam um todo. A primeira, por envolver a habilidade de manejar

meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. A segunda, que é a qualidade política, refere-se à dimensão dos conteúdos e finalidades, significa que envolve a competência do sujeito em relação a se fazer história diante dos fins históricos da sociedade humana.

Uma possibilidade de conceber o campo da avaliação ou meta-avaliação educacional e as inter-relações de eixos fundamentais na realização desta é representá-la como um espectro em rede. Machado (2000) traz à tona o desenvolvimento da ideia de conhecimento como uma rede de significados. O conhecimento como rede é uma imagem metafórica representando uma cadeia de valores, técnicas e tradições pertinentes a um cenário epistemológico e didático. A rede como metáfora é utilizada como instrumento fundamental do próprio processo de construção das redes de significado.

Um espectro da avaliação em rede, ilustrado na Figura 2, envolve um jogo de significação e representação da realidade: uma rede de imagens e conceitos que circulam como um fluxo, estabelecendo uma cadeia de metáforas em constante movimento de (re)significados a favor das operações cognitivas do avaliador na busca da compreensão e construção de novos saberes em função do objeto ou fenômeno a ser avaliado e seus objetivos.

A metáfora da avaliação como rede é mais um paradigma de referência que poderá dar subsídios aos avaliadores ou meta-avaliadores. A conexão entre os nós podem representar categorias e subcategorias em um processo de

interação e interdependência entre si, não havendo uma ordem de prioridades ou valorização entre elas, contudo algum nó poderá ser mais evidenciado do que outro ou outros, em algum momento do processo avaliativo, porém essa evidência não significa, necessariamente, uma hierarquização de valores e sentidos dos nós. Após a figura, seguem algumas características desses “nós” ou pontos de interseção da rede de avaliação.

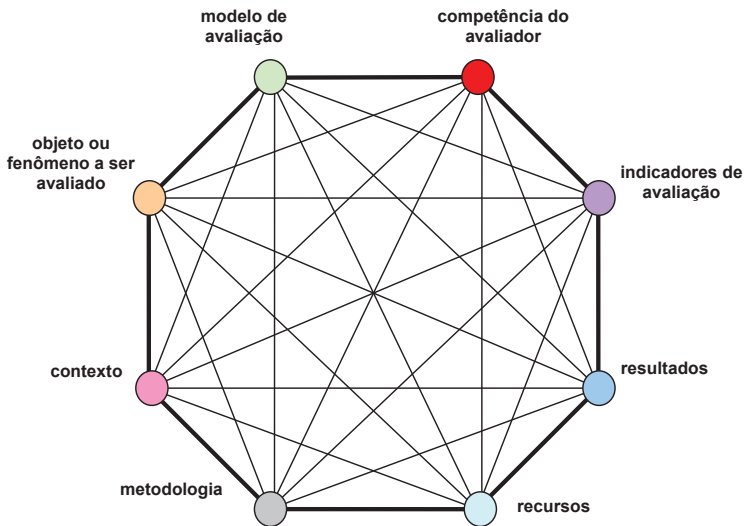


Figura 2 – Espectro da avaliação em rede

Modelo de avaliação – a definição do modelo servirá como uma referência epistemológica que norteará o conjunto de políticas e práticas de avaliação. O modelo definirá a base teórica e metodológica do processo avaliativo e, em certa medida, a perspectiva de compreensão sobre a natureza

do problema, da interferência do contexto e do processo de gestão do fazer avaliativo.

Competência do avaliador – o profissional da avaliação, necessariamente, possui uma experiência vinculada às pesquisas educacionais ou institucionais, seja no âmbito da avaliação ou da meta-avaliação. As competências do avaliador deverão envolver as dimensões ética, técnica, pedagógica e de gestão.

Objeto ou fenômeno a ser avaliado – é essencial conhecer a natureza do objeto ou fenômeno a ser avaliado. Essa aproximação teórica e, às vezes empírica, a depender na natureza do objeto e dos objetivos da avaliação, contribuirá com o melhor delineamento das políticas e práticas de avaliação, tais como a definição do próprio modelo teórico de avaliação e os pressupostos a ele atrelados (instrumentos e estratégias de avaliação, recursos, tratamento dos dados, divulgação dos resultados etc.).

Contexto – conhecer o contexto no âmbito social, político e cultural no qual está inserido o objeto é tão necessário quanto conhecer a própria natureza do objeto, pois ele possivelmente desvelará a dinâmica de relações sociais, conflito de hegemonias, tendências políticas e múltiplos olhares dos sujeitos sobre o mesmo objeto e suas relações, podendo, inclusive, elucidar aspectos no âmbito do *constituído* pela instituição educacional e do *constituente* entre os sujeitos, desvelando elementos singulares que podem ser analisados durante o próprio processo de avaliação, o que possibilita melhor compreensão sobre o objeto avaliado.

Outro aspecto é perceber se os limites do objeto ou fenômeno avaliado sofrem influências de controle e regulação de elementos circundantes ou vinculados. Essa aproximação com o contexto permite aprimorar o referencial teórico e metodológico da avaliação, até mesmo antes da aplicação de certos instrumentos de pesquisa, bem como na análise dos dados coletados, principalmente, na pesquisa qualitativa.

Metodologia – o caminho metodológico precede de opções epistemológicas em que o avaliador se posiciona frente ao objeto ou fenômeno educacional e faz escolhas quanto aos percursos teórico e empírico. A opção pelo caminho da pesquisa quantitativa e/ou qualitativa depende da concepção do avaliador e de como ele percebe o objeto ou fenômeno a ser avaliado. Sua opção interferirá diretamente nas escolhas dos instrumentos, procedimentos de coleta de dados, assim como na análise e divulgação dos resultados.

Recursos – os recursos envolvem duas dimensões: a primeira, a definição e coordenação da equipe de trabalho, especialistas da área compondo uma equipe multidisciplinar; e a segunda, o orçamento e acompanhamento financeiro. As dimensões, pessoal e financeira, estão diretamente relacionadas com a definição dos prazos e metas a serem alcançados.

Indicadores de meta-avaliação – é um conjunto de princípios ou parâmetros de referência a ser construído e pactuado com todos os sujeitos da ação, sustentados por um aporte teórico, a ser utilizado no processo de avaliação. Os indicadores de avaliação são definidos antes da coleta de

dados, entretanto, durante a coleta os indicadores podem ser aprimorados e/ou redimensionados a depender do próprio percurso da ação e dos sujeitos envolvidos.

Resultados – os resultados da avaliação, geralmente registrados em forma de relatório, não devem assumir fins burocráticos, estabelecendo pontuações e comparações de desempenho para fins classificatórios de uma unidade escolar, programa, curso e sistema. A elaboração de um relatório implica fundamentalmente fornecer resultados e sua matriz de análise, podendo envolver aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo pareceres e possíveis implicações, numa perspectiva propositiva, possibilitando a (re)elaboração de novas políticas, programas, projetos e currículos, enfim, fornecendo elementos para as possíveis tomadas de decisão. Quando o relatório é pautado em uma avaliação qualitativa, é comum a predominância de depoimentos, relatos subjetivos do avaliador ou, até mesmo, uma transcrição vivencial de um conteúdo participativo.

Na representação do “Espectro da avaliação em rede”, não existem níveis de hierarquia entre os conceitos, pois todas as áreas do saber estão interconectadas numa rede dinâmica de relações. A ideia de avaliação se associa à possibilidade de buscar a significação em um contexto de relações por meio de representações e linguagens. O avaliador percebe e compreende o objeto, as coisas, o mundo através dos sentidos, que, por sua vez, possui uma associação direta com a experiência prévia, tanto na dimensão linguística, por meio do jogo da linguagem e da significação, quanto na dimensão visual e cognitiva.

1.2 Meta-avaliação: uma crítica permanente da própria avaliação

A meta-avaliação é o conhecimento crítico das políticas e práticas da avaliação com objetivo de aprimorar cada vez mais o seu próprio processo, potencializando a autoavaliação e o processo de gestão democrática. Para a realização da meta-avaliação é imprescindível a definição de parâmetros epistemológicos, éticos e políticos que norteiem as práticas avaliativas. Nesse sentido, é fundamental a construção de um conjunto de princípios que sirva como orientação para avaliar processos de avaliação. “Princípio é uma proposição geralmente percebida como um anseio ou uma meta a ser alcançada, que serve de fundamento ou convicção para determinadas ações”. (HARTZ, 2006, p. 734).

Desde 1991, existe um movimento internacional favorável à elaboração de padrões que conduzam, à luz de critérios científicos, a uma avaliação de qualidade. Historicamente, foi no sistema educacional dos Estados Unidos que o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCEE) construiu um conjunto de parâmetros de avaliação de programas públicos que, mais tarde em 1994, foram revisados e ampliados buscando atender às avaliações de programas de qualquer natureza ou área de conhecimento, perfazendo um total de trinta padrões universais agrupados em quatro atributos. São eles:

Utilidade: pretende assegurar que uma avaliação supra as necessidades de informação prática dos usuários pretendidos;

Viabilidade: pretende assegurar que uma avaliação seja realística, prudente, diplomática e simples;

Ética: pretende assegurar que uma avaliação seja conduzida legalmente, eticamente e com o devido respeito ao bem-estar dos envolvidos, bem como daqueles afetados pelos seus resultados;

Precisão: pretende assegurar que a avaliação revele e transmita, tecnicamente, informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção. (JOINT COMMITTEE, 1994).

Com base nesses atributos, outros princípios foram agregados ou, até mesmo, revisados por instituições ou organizações internacionais em busca de uma avaliação de qualidade. A Sociedade Americana de Avaliação (AEA) desenvolveu durante as duas últimas décadas os seus próprios princípios-diretrizes para os avaliadores: 1) a investigação sistemática e rigorosa; 2) a competência e, entre outras, a competência cultural; 3) a integridade/honestidade; 4) o respeito às pessoas; e 5) a responsabilidade em relação ao interesse público e coletivo, além do interesse das partes em questão. A Sociedade Canadense de Avaliação (CES) elaborou diretrizes mais voltadas para a ética que visam à competência, à integridade e à imputabilidade dos avaliadores. A Sociedade Francesa de Avaliação elaborou, em 2003, a “Carta de Avaliação das Políticas e Programas Públicos”, que consiste de seis princípios-diretrizes: 1) pluralismo; 2) independência; 3) competência; 4) respeito à integridade dos indivíduos; 5) transparência; e 6) responsabilidade. O Reino Unido elaborou em 2003 um “guia de boas práticas”, que

inclui a autoavaliação programática direcionada aos avaliadores, profissionais e participantes do processo de avaliação. (HARTZ, 2006).

Embora haja a necessidade desses princípios serem cuidadosamente analisados, respeitando-se o contexto social e político, ainda sim traduzem um movimento favorável de discussão e consensos em relação à construção de uma matriz de referência a favor de práticas avaliativas consideradas de qualidade. Para Stufflebeam (2001), o principal desafio de uma meta-avaliação é verificar até que ponto os estudos analisados respondem aos pré-requisitos de uma adequada avaliação e sua valoração. No caso específico do Brasil, é consenso por parte de Letichevsky (2007) e Hartz (2006) que o principal desafio de uma meta-avaliação é a falta de princípios (normas nacionais) que norteiem as práticas avaliativas.

Um dos passos para potencializar a cultura da avaliação com vistas à criação de padrões e normas para avaliação no contexto brasileiro aconteceu em julho de 2003 com a criação da “Rede Brasileira de Avaliação”. Foi um dos movimentos de consolidação de um grupo interessado pela prática avaliativa e mobilizado pela necessidade de criar um espaço técnico e político destinado a discutir e aprofundar o tema avaliação, além de socializar saberes e experiências nesse campo. O grupo tem a missão de: “Desenvolver e fortalecer cultura e práticas de avaliação de interesse público no Brasil, por meio da articulação, entre pessoas e organizações, da gestão do conhecimento, do aprimoramento profissional e

da defesa da avaliação como ação política transformadora”. As concepções primordiais que reforçam a orientação para a organização em rede foram: a rede como espaço de prática da liberdade; como espaço horizontal; como espaço sem fronteiras; como espaço de respeito às diferenças regionais e locais; e como espaço de acolhimento. (REDE BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO, 2007).

O Relatório de Planejamento Estratégico de 2003 da Rede Brasileira de Avaliação¹ traz como referência a indicação de certos *valores* que merecem destaque como uma rede a ser construída pelos profissionais em avaliação. São eles:

- A avaliação precisa ser compreendida como um processo de aprendizagem;
- A avaliação deve ser compreendida e realizada como prática de empoderamento das pessoas nela envolvidas;
- A avaliação precisa ser prática acessível a todos os que nela estão interessados;
- A avaliação precisa ser construída como instrumento de gestão estratégica;
- A avaliação terá maior sentido à medida que for compreendida e trabalhada como parte de cultura organizacional;
- A avaliação ganha com processos participativos;
- A avaliação precisa ser um processo gerador de informações confiáveis;

¹ Disponível em: <<http://www.avaliabrasil.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

- A avaliação precisa cumprir papel de promover transparência na gestão;
- Avaliação precisa ser construída em ação política transformadora.

Esse discurso teórico não deixa de ser uma importante iniciativa do planejamento estratégico do grupo de avaliação que compõe essa Rede². Entretanto, a consolidação deste requer predisposição à mudança, construção de novos modelos de avaliação, políticas públicas de incentivo para o desenvolvimento de padrões e normas para a avaliação e, principalmente, um fazer acadêmico comprometido com a formação desses novos profissionais.

A implementação dos princípios e padrões que norteiam a formação de um profissional no campo da avaliação também passa pelo cumprimento dos princípios éticos que qualificam as interações de todos os atores no qual: a) o reconhecimento e a regulação da profissão de avaliador deixam muito a desejar; b) uma sólida associação profissional de avaliadores está ainda por ser construída; e c) temos precária orientação prática para prestar esclarecimentos aos atores no processo avaliativo (SERPA, C. A.; FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, 2005).

A falta de definição de normas e padrões para a realização de meta-avaliação no âmbito nacional de alguma forma

² Iniciativa da UNICEF no Brasil, da UNESCO, da Fundação Kellogg, do Instituto Fonte, do NEPOL, da Fundação ABRINQ, da Care Brasil, do Instituto Ayrton Senna, da CESGRANRIO, do IBRAD, da UFRJ e de Vitae.

termina gerando conflitos na profissionalização dos avaliadores, assim como pode suscitar incoerências no processo avaliativo, comprometendo a legitimidade política e ética nos resultados. Partindo desse contexto, seguem alguns desafios a serem considerados na tentativa de superá-los:

- Construção dos princípios nacionais de meta-avaliação em harmonia com padrões internacionais – essa construção pode ter como ponto de partida os padrões internacionais e agregar ou reformular, se necessário, princípios para a construção de uma matriz de referência.
- Parametrização – a construção de indicadores claros e precisos dos critérios de avaliação ou utilização da validação com base na triangulação dos dados, tendo como um dos objetivos minimizar a intersubjetivação presente na prática avaliativa. “A subjetividade do observador de campo pode ser controlada mas não eliminada”. (STAKE, 1983, p.7)
- Integração da dimensão quantitativa e qualitativa da avaliação. “Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis”. (DEMO, 1986, p. 11). A dicotomia de a avaliação ser exclusivamente qualitativa ou quantitativa não cabe mais no cenário atual.
- Definição das competências necessárias do avaliador. “O avaliador ou o meta-avaliador (avaliador de avaliações) deve ser um indivíduo capaz de realizar um trabalho científico altamente complexo, que pressupõe habilidades especialmente desenvolvidas”. (VIANNA, 1997,

p.13). As competências a serem desenvolvidas devem fazer parte da formação de um avaliador profissional e de suas experiências vinculadas às pesquisas educacionais ou institucionais.

- Definição do modelo teórico-metodológico que promova confiabilidade entre os pares internos e externos à instituição, inclusive com transparência e precisão dos instrumentos e procedimentos elaborados conforme os diferentes contextos socioculturais do qual o objeto avaliado faz parte.
- Coparticipação dos sujeitos envolvidos (avaliadores e avaliados) no processo de avaliação. Segundo Demo (1986) são dimensões relevantes do fenômeno participativo que podem ser usados para avaliar a validade qualitativa de uma associação: a representatividade da liderança, a legitimidade, a participação de base e o planejamento participativo. (p. 12)

É importante ressaltar que a discussão e pactuação coletiva desses princípios pelos sujeitos envolvidos não só fortalece a prática profissional dos avaliadores (profissionalização dos avaliadores), mas também permite um repensar teórico-metodológico (dimensão formativa do avaliador) sobre a própria prática da meta-avaliação e o objeto que está sendo avaliado, além de promover principalmente a predisposição à mudança através dos processos participativos e democráticos.

“A avaliação pode ser um importante instrumento para o exercício da democracia”. (DANNEMANN; FIRME;

LETICHEVSKY, 2005, p. 523). Para que isso ocorra, é necessário que a instituição esteja aberta à cultura de avaliação, interna e externa, através da meta-avaliação, com avaliadores profissionais como um caminho necessário de autorreflexão que assegure a qualidade do próprio processo de avaliação, seja no percurso ou na finalização dela, bem como ofereça credibilidade aos seus resultados e recomendações para possíveis tomadas de decisão.

Reconhecer que a meta-avaliação é uma crítica permanente da avaliação no cenário institucional ou educacional é considerar essencial a predisposição dos sujeitos envolvidos ao processo de (auto)avaliação em busca do aprimoramento da própria ação avaliativa e dos fins a que se propõe. Nesse sentido, é importante ressaltar a importância da definição, *a priori*, de um encaminhamento teórico-metodológico e seus eixos fundamentais na construção de um conjunto de políticas e práticas de avaliação (consultar o espectro da avaliação em rede).

Avaliação da aprendizagem

2

Para avaliar é necessário saber avaliar. A avaliação da aprendizagem envolve *a priori* a definição de um determinado modelo de educação e seus pressupostos teórico-metodológicos, os quais estão implícitos na prática docente. O modelo teórico de avaliação da aprendizagem apresenta, ou deveria apresentar, uma sintonia com o método de ensino porque a depender da abordagem mudam-se a concepção da natureza do conhecimento e as finalidades educacionais. Nesse sentido, a opção por um modelo de avaliação da aprendizagem implica, necessariamente, a construção do significado da avaliação da aprendizagem vinculado a determinados condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade.

2.1 As Quatro Gerações da Avaliação

Quanto à compreensão da natureza da avaliação, ela pode estar pautada em diferentes

tendências e momentos sócio-históricos. O modo como o avaliador seleciona o modelo teórico de avaliação, os instrumentos, define os procedimentos, elabora os critérios de correção e divulgação os resultados etc., denuncia a geração na qual ele estabelece raízes ideológicas. Para os autores Guba e Lincoln (1989), a avaliação passou por quatro fases de evolução de conceitos: mensuração, descrição, julgamento e negociação.

A primeira geração da avaliação era associada à medição e teve fortes influências da ascensão das Ciências Sociais com John Stuart Mill³, em 1843, e, em seguida, fortalecida com a Teoria Evolucionista de Charles Darwin⁴. Essa “aproximação das ciências” ao estudo de fenômenos humanos/sociais teve muitas contribuições do campo da Psicologia com estudos realizados na área da *psicomетria*⁵. Por exemplo, o psicólogo Alfred Binet contribuiu elaborando testes com técnicas psicométricas de medição. Utilizava-se um conjunto de testes padronizados e objetivos com a

³ Filósofo e economista, produziu, com seu Sistema de Lógica, um dos clássicos da metodologia científica, apresentando a sua teoria da explicação causal na definição da natureza psicológica e social das ações humanas.

⁴ Neto de Erasmo Darwin, Charles não concordava com a ideia do avô de que havia uma força propulsora interna, em cada organismo, conduzindo-o a formas mais elevadas e perfeitas. Para Charles, havia outro mecanismo de evolução biológica, onde os organismos evoluíam mediante o mecanismo da competição, seja pelo alimento; ou pela conquista das fêmeas de sua espécie; ou na busca pela sobrevivência. Aqueles que apresentam variações favoráveis sobrevivem e reproduzem as suas qualidades, enquanto aqueles portadores de variações desfavoráveis perecem (MASON, 1964, p. 342).

⁵ Segundo Ferreira (1999), é o campo da Psicologia responsável pela medida da duração e da intensidade de processos mentais, por meio de métodos padronizados. (p.1661)

finalidade de medir a inteligência e desempenho dos indivíduos, classificando-os conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões.

Os testes de QI (quociente de inteligência), considerados “técnicas novas de medida”, foram amplamente utilizados nas escolas americanas, no final do século XIX e início do século XX. A finalidade principal da escola era ensinar/transmitir conhecimento; utilizavam-se essencialmente testes de memória, principalmente oral, um aluno de cada vez, com objetivo de medir se ele memorizou o que o professor ensinou. Em 1914, os testes de QI foram utilizados para selecionar o pessoal (líderes militares) para compor o grupo alfa do exército americano para a Primeira Guerra Mundial com, aproximadamente, 2 milhões de homens. A aplicação dessas técnicas de medidas para seleção de pessoal fortaleceu o interesse das empresas e indústrias em otimizar a produção de bens e serviços, proporcionando, na década de 20, investimentos pesados nessa área de pesquisa. Esse foi outro grande fator contextual para a consolidação dessa geração de avaliação. “Todas estas influências culminaram em uma proliferação extraordinária de testes nas escolas durante 1920 a 1930”. (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 26).

O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações do mundo social, mediante instrumentos objetivos, fazem parte do paradigma positivista que surgiu na metade do século XIX, com Augusto Comte (1798-1857), e que contribuiu de forma significativa na condução do trabalho científico. O pensamento positivista considera o

conhecimento do mundo à luz da ciência e da tecnologia com ênfase na experimentação e observação empírica. “Um dos elementos principais no processo de quantificação dos fatos sociais foi o emprego do termo variável. A variável permitiu não só medir as relações entre os fenômenos, mas também testar hipóteses e estabelecer generalizações.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 38). Essas ideias demarcaram a primeira geração da avaliação, cuja ênfase está na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.

Dessa forma, compreende-se que os dados de desempenho, medidos por instrumentos padronizados, tentavam expressar generalizações com objetividade e precisão; entretanto, a análise quantitativa dos objetos ou fenômenos educacionais não se restringe apenas ao observável e ao quantificável. É relevante considerar a complexidade dos programas e das políticas educacionais, os atores sociais e a dinâmica do contexto cultural.

A segunda geração da avaliação – alcance por objetivo focado na perspectiva da avaliação descritiva – surge pós a Primeira Guerra Mundial quando novas pesquisas são incentivadas pelo governo com ênfase na necessidade da revisão do currículo escolar e na busca da melhoria no desempenho escolar. Os objetivos educacionais precisavam ser avaliados constantemente pela escola e pelo sistema educacional com a finalidade de identificar se a escola estava conseguindo de forma eficiente atender aos objetivos que eram definidos pela necessidade da economia e, portanto, do mercado. É nesse contexto que surge a avaliação com

total preocupação com os resultados (produto), com o grau de cumprimento dos objetivos previamente planejados para o programa e com a análise do custo-benefício. (GUBA; LINCOLN, 1989).

O pesquisador Ralph W. Tyler (membro do departamento de Pesquisa Educacional da Universidade do Estado de Ohio) contribuiu no desenvolvimento de testes que mediram se os estudantes aprenderam o que seu professor o tinha ensinado. A finalidade da pesquisa educacional realizada por Tyler, em 1942, era aprimorar os currículos escolares norte-americanos. Com essa pesquisa, Tyler ficou conhecido como sendo o responsável em divulgar a expressão “avaliação educacional” em todo mundo.

A terceira geração da avaliação – julgamento de valor como elemento essencial da avaliação – surge na década de 70, momento em que ocorre uma nova perspectiva de enfoque na pesquisa em ciências sociais privilegiando a possibilidade de interpretações das realidades estudadas. A fenomenologia de Husserl teve grande influência na elaboração do currículo escolar construído com a participação do estudante com outros atores sociais, considerando o contexto do qual o estudante faz parte. “O contexto cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 48). Nessa perspectiva, a avaliação passa a ter influência das ideias, opiniões e posições ideológicas dos avaliadores na tentativa

de interpretar os fatos. É nesse contexto que surge a avaliação qualitativa do conhecimento centrado no sujeito com base em juízos subjetivos, características significativas para o surgimento da terceira geração de avaliação.

Para Guba e Lincoln (1989), a terceira geração não nega a segunda, ela acrescenta a dimensão do julgamento e enfatiza a necessidade de um especialista em avaliação. “A descrição e o julgamento são essenciais – são dois atos básicos da avaliação.” (p. 29); entretanto, a avaliação realizada pelo professor não é a mesma realizada pelo especialista em avaliação. O especialista em avaliação descreve os objetivos, as aptidões, o ambiente, os resultados, julga-os e classifica-os conforme o mérito.

O pesquisador Michael Scriven, em 1967, expõe uma série de problemas que não tinham sido tratados adequadamente nas gerações anteriores, impulsionando o surgimento de novos modelos de avaliação, dentre eles: 1) sinalização clara dos objetivos, os problemas, acertos, insucessos, a performance dos sujeitos avaliados e os resultados obtidos; 2) o que fazer com os resultados obtidos pelo avaliador; 3) a definição dos padrões de julgamento era livre, conforme os interesses da instituição educacional, e 4) a necessidade de um especialista em avaliação com o papel de juiz. “Se há um julgamento, deve haver um juiz.” (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 30).

Seguem alguns exemplos de autores pautados, teoricamente, na terceira geração de avaliação e que são constantemente utilizados nas discussões sobre avaliação, dentre eles: Cipriano Luckesi, Philippe Perrenoud e Heraldo Vianna.

Para Luckesi (2001), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (p.33) e acrescenta que a avaliação apresenta três características fundamentais: em primeiro lugar, é um *juízo de valor*, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos *caracteres relevantes da realidade* (do objeto da avaliação). Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma *tomada de decisão*, é o componente que coloca mais poder na mão do professor.

Para Perrenoud (1999a), a avaliação escolar continua sendo um processo tradicionalmente associado à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho. Para o autor:

A avaliação é sempre muito mais do que uma medida. É uma representação, construída por alguém, **do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo** [...]. Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento (p. 57, grifo nosso).

Para Vianna (1997), a relação de avaliação e medida, como expressões frequentemente intercambiadas e usadas, é importante no contexto da avaliação educacional, pois a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor. Segundo esse autor, a avaliação educacional:

[...] decorre de um esforço sistemático para definição de critérios, em função dos quais se coletam informações precisas para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Avaliar é, assim, emitir um **juízo de valor** sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, mas não exclusivamente, em dados quantitativos (p. 11, grifo nosso).

Vianna (2003) acrescenta que a avaliação educacional deve ser um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises para que a sociedade (interna e externa) acompanhe e avalie o trabalho, julgando o seu mérito e utilizando os resultados como potencializadores para possíveis tomadas de decisão. Contudo, esses conceitos têm em comum a ênfase na avaliação da aprendizagem com predominância do julgamento de valores e a valorização da construção individual do conhecimento.

Na década de 90, surge a quarta geração, potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, que valoriza o diálogo e possibilita a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. Essa geração envolve uma visão crítica do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial, na tentativa de integrar as dimensões técnicas, políticas, socioculturais e contextuais. Para Guba e Lincoln (1989) a avaliação é caracterizada como aquela que tem por objetivos:

- a) promover a negociação entre avaliadores e avaliados, envolvendo os diversos interesses e temas entre os grupos;
- b) viabilizar uma agenda de negociação com intuito de pactuar as decisões, apreciações e acordos coletivos;

- c) obter informações, quantitativas e qualitativas, e adotar estratégias que subsidiem a negociação; e
- d) utilizar as informações via avaliação de forma negociada, promovendo a discussão de questões significativas do processo com vista à melhor aprendizagem de todos os envolvidos.

Considerando que o conhecimento se dará de forma coletiva e negociada, a avaliação passa a ser compreendida como sendo um ato de confrontação entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação de forma também negociada e pactuada coletivamente. O avaliador deixa de ser um instrumento de medida, uma máquina de dar notas, e torna-se um ator em um processo de comunicação social. A avaliação escolar é um ato de comunicação que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas coletivamente em uma dinâmica de negociação.

A avaliação educativa, a serviço de quem aprende, é uma perspectiva de avaliação formativa, também defendida por Álvaro Méndez (2002). Ele parte do princípio que avaliamos para conhecer, e não para qualificar. O autor destaca a dimensão do diálogo na avaliação formativa como mola propulsora para a construção do conhecimento, pois, além de educativa, coloca quem aprende e quem ensina numa relação direta e dialética com o conhecimento.

A quarta geração da avaliação “negociação” coloca o diálogo como estratégia de ensino, em que o professor e

os alunos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento e corresponsáveis pelo acordo e pela pactuação das práticas avaliativas. Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, em que a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade. Nesse sentido, a prática educativa tem uma relação direta com a realidade do aluno, o conteúdo de ensino é visto como “temas geradores” que são extraídos da problematização da prática de vida cotidiana dos alunos.

A ideia de negociação circunscrita ao universo da avaliação pode ter uma relação com o campo das teorias administrativas, com ênfase nas “pessoas”. Segundo Chiavenato (1993), as teorias administrativas pautadas nas pessoas são: a) *Teorias das relações humanas*, na qual o enfoque poderá ser na organização informal, motivação, liderança, comunicações e dinâmica de grupo; b) *Teoria do comportamento organizacional*, os principais enfoques podem ser nos estilos de administração, teoria das decisões, integração dos objetivos organizacionais e individuais; c) *Teoria do desenvolvimento organizacional*, em que os principais enfoques estão na mudança organizacional planejada e abordagem de sistema aberto.

Resumidamente, seguem as principais características das quatro gerações da avaliação e algumas implicações na prática educativa.

Geração		Características da geração	Prática educativa
1ª	Mensuração	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mensuração do desempenho; ▪ a geração da medida; ▪ o papel do avaliador era técnico, ele aplicava instrumentos de medida; ▪ ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ▪ classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ▪ ênfase na memorização; ▪ educador detentor e transmissor do conhecimento; ▪ ênfase na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
2ª	Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados; ▪ surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ▪ visa à melhoria do currículo escolar; ▪ ênfase no resultado (produto).
3ª	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ julgamento de valor como elemento essencial; ▪ não nega a geração anterior, complementa; ▪ ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o avaliador passa a ter o papel de juiz; ▪ reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ▪ ênfase na tomada de decisão visando à melhoria do desempenho escolar.
4ª	Negociação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o diálogo coletivo é a essência da negociação; ▪ negociação entre avaliadores e avaliados; ▪ ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; ▪ os critérios de correção são pactuados coletivamente; ▪ coparticipação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ▪ visa à melhoria da aprendizagem; ▪ a avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista.

Quadro 2 – As quatro gerações da avaliação

Fonte: Guba e Lincoln (1989)

Com base nas principais características de cada geração, observa-se uma evolução de conceitos que vai envolvendo, gradativamente, novos elementos ou até mesmo re-dimensionando aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação da aprendizagem na busca do aprimoramento da própria práxis avaliativa e suas finalidades educacionais. As características específicas de cada geração estão associadas a momentos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que fazem parte de um processo dinâmico e em permanente transformação, compondo elementos essenciais da própria natureza da avaliação.

2.2 Tipologia da Avaliação da Aprendizagem

As práticas avaliativas utilizadas no processo educativo que, supostamente, ajudam o aluno a aprender estão pautadas em duas lógicas, que podem coexistir, cada qual desempenhando a sua função. A primeira são as práticas que apoiam o aprimoramento da aprendizagem e sua emancipação; ela pode ser constituída pelas avaliações – inicial e formativa –, e a segunda justifica a certificação da aprendizagem promovendo a seleção e a criação de hierarquias de excelência, sendo constituída pela avaliação – final ou somativa. (PERRENOUD, 1999a; AFONSO, 2000; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

A avaliação inicial ou diagnóstica não é uma atividade didática para, simplesmente, conhecer as expectativas dos aprendizes em relação ao curso. A avaliação inicial faz um

diagnóstico do saber prévio do aluno, isto é, recolhe um conjunto de informações relevantes sobre o aprendiz e sobre o que ele já sabe a respeito do conteúdo naquele momento, envolvendo, inclusive, informações sobre o contexto sociocultural do qual ele faz parte. As informações obtidas servirão como ponto de partida para contribuir com a organização de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas durante o processo educativo, visando atender às necessidades individuais e coletivas do grupo.

À luz dessas ideias surgem alguns questionamentos: quais instrumentos e estratégias devem ser utilizados na avaliação diagnóstica? Os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica podem influenciar na seleção e organização dos conteúdos, assim como nas ações planejadas? Como colocar em prática os diferentes interesses da instituição de ensino superior que estão em jogo e as ideologias que nela se encontram com as diferentes expectativas dos aprendizes? É possível pensar em um planejamento participativo na prática avaliativa envolvendo gestores, educadores e aprendizes?

A avaliação inicial ou diagnóstica nem sempre faz parte da prática educativa, principalmente se ela estiver atrelada a pressupostos de uma pedagogia liberal, onde os conteúdos de ensino são considerados os conhecimentos e valores sociais universais acumulados pelas gerações, transmitidos pelo educador na forma de verdade e organizados racionalmente, sem nenhuma relação com o cotidiano do aluno, suas expectativas e muito menos com a relação social. Entretanto, se esse tipo de avaliação for realizada,

ainda assim deve-se adentrar nas reais finalidades da avaliação, pois elas podem apresentar resultados que, a depender dos instrumentos e procedimentos utilizados, não tragam contribuições efetivas que traduzem uma coparticipação no (re)planejamento das ações.

Considera-se que a prática da avaliação inicial ou diagnóstica esteja pautada numa perspectiva construtivista com tendência voltada ao movimento crítico do currículo onde os alunos passam a ser sujeitos responsáveis pela transformação e democratização da sociedade em que vive. Nesse contexto, os resultados da avaliação diagnóstica podem trazer elementos significativos para o (re)planejamento das ações a favor da construção do conhecimento e, nesse momento, dar-se-á início ao processo de avaliação e coparticipação no (re)planejamento das ações. Esse movimento democrático pode potencializar um ambiente corresponsável e favorável para futuros acordos coletivos sobre o próprio processo de avaliação, por exemplo, a construção e negociação dos indicadores quantitativos e qualitativos para o desenvolvimento das atividades e suas finalidades.

Outro aspecto fundamental na realização de uma avaliação diagnóstica com implicações na coparticipação dos alunos no (re)planejamento das ações é a possibilidade de iniciar um processo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa em que o aluno se perceba corresponsável pelo percurso teórico-metodológico da construção do conhecimento. Nesse cenário, a avaliação formativa passa a ser compreendida por um conjunto de atividades múltiplas

que permitem acompanhar todo o processo educativo e sua evolução, com finalidade de melhorar a aprendizagem e aprimorando, inclusive, a própria prática avaliativa.

Para Perrenoud (1999a), a avaliação formativa é uma possibilidade de ruptura, pautada numa pedagogia diferenciada, com atividades em torno de situações-problema com percursos individualizados. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas se diluem no fluxo do trabalho cotidiano em aula e o professor acompanha mais metodicamente os alunos e o processo de aprendizagem de cada um, de forma interativa e constante, de maneira a ajustar suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas, visando otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Afonso (2000) concorda com Perrenoud sobre formas de avaliação ou *juízo* de excelência que levam à promoção ou à estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar, e acrescenta que a relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, tem como base as relações de poder, uma vez que a avaliação é compulsória, unilateral e tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos. Em relação à avaliação formativa, o autor chama a atenção sobre a explicitação ou clarificação dos critérios de avaliação, sob pena dessa modalidade de avaliação funcionar como controle constante sobre os alunos em forma de *pedagogia invisível* e causar prejuízos ao processo de aprendizagem, sobretudo dos alunos dos grupos e das classes sociais mais vulneráveis.

Outro ponto comum de discussão desses dois autores é a relação de poder na avaliação da aprendizagem. Para Perrenoud (1999a), “a avaliação deve ser concebida como um jogo estratégico entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos.” (p. 57). Afonso (2000) complementa que o ato de “avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes.” (p. 22-23). Sobre esse aspecto é possível indagar se a relação de poder não restringe os interesses entre as partes com a intenção de manter uma hierarquia de saber, principalmente, quando o professor não apresenta uma sintonia entre o modelo de ensino-aprendizagem com o modelo de avaliação. Assim, ele cria uma situação injusta e, possivelmente, utópica em relação à concretude da avaliação formativa dos sujeitos envolvidos, comprometendo, inclusive, a realização da autoavaliação como parâmetro de melhoria ou autossuperação, passando a fortalecer a intenção de reprodução das classes sociais.

A autoavaliação faz parte do processo de avaliação da aprendizagem. Na autoavaliação, o sujeito percebe as suas ações e condutas, compara com os critérios negociados e, em seguida, o sujeito reflete, analisa e constrói progressivamente um modelo que servirá como um referencial em busca de uma progressão ou melhor desempenho. A autoavaliação pode ser compreendida como um elemento constitutivo e regulador da própria ação. O sujeito passa a ter mais consciência da importância do seu envolvimento no processo de aprendizagem e passa a ter um olhar mais

crítico e reflexivo sobre os diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva.

A atividade de aprendizagem que promove a autoavaliação pode ocorrer na tentativa de envolver os alunos como corresponsáveis pelo processo de regulação de suas aprendizagens no próprio percurso da ação. Para Hadji (2001), o primado da autoavaliação não é, na verdade, senão a expressão de uma dupla vontade: a primeira, de privilegiar a regulação da ação de aprendizagem em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação (perspectiva dinâmica e pedagógica), ou seja, o aluno, a partir de um modelo ideal ou de um sistema de normas, estabelece um mapa de estudos ou uma lista de verificação potencializando o autocontrole de suas ações. A segunda vontade está associada ao desenvolvimento de atividades de metacognição, ou seja, a autoavaliação possibilita que o aluno, a partir do processo mental interno, tome consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva e potencialize cada vez mais a (auto)regulação das suas aprendizagens. A tomada de consciência é um elemento essencial na construção da metacognição, pois se constitui na utilização do modelo de referência e na comparação das atividades realizadas com os objetivos propostos, permitindo consequentemente explorar mais recursos e conhecimentos. E o autor ainda destaca que a autoavaliação opera em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro.

O fato de a autoavaliação ser compreendida como um procedimento fundamental para a avaliação formativa não

garante a qualidade dessa formação, e muito menos garante que a avaliação se torne mais ou menos formativa. Mais uma vez, os tipos de instrumentos e procedimentos contribuem para a efetiva aplicação da avaliação formativa. Ou seja, existem fatores que interferem no desenvolvimento da atividade de autoavaliação e, conseqüentemente, na implicação dos seus resultados, dentre eles:

- a) a construção coletiva de um conjunto de parâmetros ou critérios de autorregulação e autocontrole a serem aplicados como balizador ou regulador de uma subjetivação, às vezes predominante nesse tipo de atividade;
- b) o instrumento utilizado deve permitir uma análise quantitativa e qualitativa do desempenho e proporcionar um resultado que favoreça uma autorregulação a favor da aprendizagem; e
- c) as atividades de autoavaliação precisam ocorrer durante toda a trajetória de curso, não apenas ao final deste, pois ele perde a característica fundamental de contribuir com o processo de formação do aluno e passa a ser um momento administrativo-burocrático.

A avaliação da aprendizagem na educação é essencial para o aprimoramento da gestão do conhecimento, seja por parte do avaliador, do avaliado e da instituição, se for pensada à luz da avaliação formativa. “A avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas idéias, suas razões, seus saberes [...] aflorem as dúvidas, as

inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 15). A prática avaliativa expõe, necessariamente, uma determinada orientação política de regulação/desregulação que impulsiona processos de controle e mudanças sociais. Os motivos que justificam esse controle estão estreitamente relacionados com a natureza e com os objetivos políticos, econômicos e educacionais da instituição de ensino.

As políticas de ensino superior para a sociedade do século XXI envolvem três objetivos: a pesquisa, a cultura e a formação de professores. “Na dinâmica dos sistemas universitários, elas podem parecer difíceis de conciliar, e mesmo contraditórias.” (BLONDEL, 2005, p. 188). A organização dos conteúdos do ensino universitário e as diferentes etapas do curso devem contemplar a missão de pesquisas científicas e, ao mesmo tempo, a missão da qualificação profissional para atender à necessidade do mercado de trabalho, mediante a formação profissional, cada vez mais qualificada e especializada. Outro problema de compatibilidade de objetivos é decorrente de algumas parcerias entre universidade e indústria em matéria de produção de ciência, interferindo diretamente na definição das práticas de ensino e na formação de profissionais em determinadas áreas de conhecimento. O problema complica-se quando se confronta a lógica da educação superior que tem como objetivo “não apenas a missão educacional, mas também, ou principalmente, a missão cultural, que inclui a pesquisa fundamental, não-rentável em termos econômicos, mas essencial ao desenvolvimento humano” (BLONDEL, 2005, p. 189) com

a lógica do mercado aplicada à oferta de formação ligada à teoria do capital humano.

Alguns fundamentos de uma avaliação adequada ao ensino superior nos tempos atuais são apresentados por Gil (2007) com o intuito de orientar os professores universitários na sua prática avaliativa, a saber:

- a) a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem, portanto, o método de coleta e análise de dados deve possibilitar a melhoria da aprendizagem;
- b) a avaliação vincula-se diretamente aos objetivos planejados da aprendizagem;
- c) a avaliação deve ser contínua, permitindo acompanhar se os objetivos foram alcançados e fornecendo *feedback* constante;
- d) a avaliação deve ser objetiva, considerando o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado, coletada a partir de instrumentos adequados;
- e) a avaliação deve abranger os diversos domínios da aprendizagem, envolvendo, inclusive, as áreas psicomotora e socioafetiva; e
- f) a avaliação deve envolver também o julgamento dos alunos em relação ao seu desempenho, comparando-o com o dos demais.

Apesar de servirem como ponto de partida para uma reflexão sobre a avaliação no ensino superior, é importante destacar que esses fundamentos não contemplam a

dimensão da comunicação interativa entre os pares da avaliação, assim como não envolvem a dimensão na negociação, muito menos a pactuação dos indicadores de correção e (auto)avaliação, divulgação dos resultados e a importância da tomada de decisão em relação aos resultados obtidos. Resumidamente, esses fundamentos apresentados por Gil se aproximam da terceira geração da avaliação, enfatizando a importância do *juízo* das ações apresentado por Guba e Lincoln (1989).

Um dos fatores que podem contribuir com a utopia da avaliação formativa na educação superior não é, necessariamente, a definição do tipo dos instrumentos, e sim das estratégias e dos procedimentos a eles associados, pois esses instrumentos estão atrelados a um jogo de interesses às vezes contraditórios. Se, por um lado, a avaliação formativa na educação superior contribui, teoricamente, com a construção dialética do conhecimento, por outro promove uma tensão no campo ideológico, político, ético e metodológico quanto a sua implementação, pois na prática os processos de conciliar os diferentes interesses institucionais com a necessidade do mercado e sua certificação nem sempre caminham na mesma direção.

A avaliação certificadora é uma modalidade de avaliação, pois é um procedimento que faz parte da avaliação da aprendizagem, geralmente confiada aos professores, à luz dos interesses institucionais e de uma exigência estabelecida pelo sistema educacional e, em certa medida, do mercado de trabalho. A avaliação certificadora tenta dar conta de um

processo de formação, através de uma prática pautada no princípio cumulativo dos conteúdos, característica predominante de uma avaliação final, ou somativa. A avaliação final, *ou* somativa, refere-se ao processo de verificação dos diferentes níveis de aprendizagem alcançados por cada aluno em uma atividade final da disciplina, curso ou programa com o objetivo de certificar o aluno em uma área específica do conhecimento ou se ele exercerá uma determinada função profissional.

As razões que levam o processo de certificação da formação parecem caminhar em sentidos contrários. De um lado, o princípio de avaliar para conhecer e avaliar para aprender, ou seja, a avaliação formativa e aprendizagem são dimensões integradas à prática educativa pautada em pressupostos de que: “avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender [...]. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobertas.” (ÁLVARO MÉNDEZ, 2002, p. 63). Em contrapartida, os instrumentos e procedimentos geralmente utilizados no processo de certificação vão de encontro aos pressupostos da avaliação formativa, privilegiando uma prática de avaliação final, ou somativa. Para Perrenoud (1999a), “uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido [...] a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico.” (p. 13).

A lógica da avaliação certificadora parece não dar conta da complexidade da avaliação da aprendizagem, na

perspectiva formativa, pois privilegia princípios da avaliação cumulativa (avaliação final, ou somativa). Nesse sentido, a avaliação certificadora parece buscar uma medida objetiva em relação à formação do aluno, comparando os objetivos planejados e os resultados alcançados com base em um modelo ideal, construído com base em um modelo social dominante, no qual as políticas e práticas de avaliação são voltadas para a classificação e seleção, justificadas por um processo de certificação em função da necessidade da lógica de mercado.

Na avaliação certificadora, a sociedade se envolve. O avaliador expede um certificado social, o que acarreta uma tripla exigência: ter certeza de que o produto ao qual se concede o certificado possui as qualidades intrínsecas que se pode esperar dele; ter certeza, consequentemente, de que a avaliação não é dependente demais do contexto, fator de acasos; ter certeza, enfim, de que as condições de “certificação” eram justas, isto é, de que todos os “produtos” tinham as mesmas chances. (HADJI, 2001, p.115-116).

A avaliação como mecanismo certificador “contribui de tal forma para a socialização dos indivíduos que estes não apenas aceitam ser objeto de avaliação como acabam por desejá-lo.” (AFONSO, 2000, p. 23), e o educador como representante dos modelos sociais e saberes universais em nome dos interesses da sociedade “deve garantir a todos os alunos uma ‘igualdade de partida’ e ‘oportunidades reais’ para que estes revelem as suas capacidades.” (Idem, p. 34). A depender do modelo de avaliação adotado pelo educador,

é possível utilizar um conjunto de instrumentos e procedimentos que possam minimizar as diferenças em relação à capacidade intelectual e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto de incongruências, surge um fator a ser destacado: a “medida objetiva” da construção do conhecimento, ou seja, a objetivação quantitativa da avaliação. Essa premissa não é a tentativa de retomar o ato de avaliação como um ato de mensuração, mas é trazer à tona a dimensão da subjetividade no processo da avaliação formativa e suas possíveis tensões e evidenciar a importância da avaliação quantitativa em sintonia com a avaliação qualitativa do conhecimento.

Hadji (2001) apresenta três hipóteses em relação à pretensão da objetividade quantitativa: na primeira, a avaliação é um ato sincrético essencialmente (e com razão) baseado na intuição do avaliador – a avaliação contém vieses provenientes do sujeito avaliador e das expectativas do objeto avaliado, assim como a escolha dos objetivos avaliados, a definição dos critérios e dos parâmetros de êxito. De acordo com a segunda hipótese, a avaliação é um ato que tem mais a função de explicar do que de descrever – a importância e o papel dos indicadores como referência do referente ao referido, das expectativas à realidade, do existente ao desejado. Conforme a terceira, avaliar é fazer agir a descontinuidade dos valores, não a continuidade das cifras – deixar de priorizar a qualidade com referência a um valor.

Nessa perspectiva, surge o questionamento: como utilizar uma medida objetiva na avaliação certificadora que permita a mesma oportunidade para todos? Ou seja, como utilizar instrumentos e procedimentos objetivos se a própria ação da avaliação da aprendizagem envolve um sistema complexo de interpretação, em que o avaliador manifesta uma dose de subjetivação?

Uma possibilidade é a parametrização dos indicadores de correção, ou seja, a construção de indicadores claros e precisos dos critérios de correção, seja para as atividades individuais e coletivas, assim como para a realização da (auto) avaliação. Esses indicadores devem ser construídos com a participação, interação e pactuação de todos os sujeitos da ação em prol de uma efetiva gestão na construção do conhecimento. Contudo, observa-se que a certificação da formação não garante que o processo de aprendizagem esteja integrado com o processo de avaliação formativa; entretanto, antes de repensar um conjunto de políticas e práticas da avaliação certificado em consonância com a avaliação formativa, é necessário refletir: qual é a finalidade da certificação? A quem ela atende? É possível pensar em uma abordagem que utilize instrumentos e procedimentos que contemplem uma avaliação quantitativa com referência qualitativa? É possível uma avaliação certificadora que concilie o desenvolvimento intelectual, profissional e social do aluno?

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem para Perrenoud (1999a) e Luckesi (2001) ainda se encontra num modelo classificatório, controlador e repressor, com intuito

de verificar e medir o conhecimento explícito e implícito do aluno, numa ação autoritária e massificada. A avaliação continua numa perspectiva tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência, promovendo escala de classificação e certificação de aquisições para o mercado de trabalho, possibilitando a continuidade do processo de exclusão social. Segundo os autores, para que a avaliação escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético, terá de se situar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social, e não com a sua conservação.

Existem alguns princípios que sustentam o pensamento em que a avaliação é vista como mais um momento privilegiado da construção do conhecimento. São eles:

- A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.
- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.
- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.
- A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. (MORETTO, 2002, p. 96).

Pensar a avaliação da aprendizagem com base nesses princípios é colocar no centro da discussão as políticas e práticas da avaliação e o modelo epistemológico que a sustenta. É ter consciência política e ética sobre: qual é o modelo de avaliação da aprendizagem mais adequado? Quais conteúdos devem ser avaliados? Quais instrumentos e estratégias deverão ser utilizados? Os instrumentos dão conta do universo simbólico construído pelos alunos? Quais conteúdos devem ser priorizados? Que tomada de decisão será feita em função dessa avaliação?

A avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Pensar avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem já se caracteriza, por si, uma contradição da prática educativa; por exemplo, é trabalhar um tema à luz da contextualização histórica e social, através de aulas dialógicas, e concretizar a avaliação em um momento único e isolado no final da unidade ou curso, dando preferência ao processo de memorização de fatos ou conceitos. É importante ressaltar que a avaliação desconectada do processo de ensino-aprendizagem não inviabiliza a questão pedagógica, mas coloca em xeque a concretude das discussões teóricas sobre os princípios da construção do conhecimento e a possibilidade da transformação da realidade e, sobretudo, expõe o conflito de interesses entre avaliador e avaliado e o poder de decisão nos encaminhamentos futuros.

O modo como o educador realiza seu trabalho, seleciona as estratégias de ensino, organiza o conteúdo, utiliza os instrumentos e técnicas de avaliação, assim como

estabelece as relações com os alunos e o modo como estabelece relação do conhecimento com o contexto histórico e social, seja na proposta educacional presencial ou a distância, tais condições possuem implicações didáticas que, por sua vez, estarão associadas a determinadas tendências pedagógicas e funções sociais. Para que o educador possa adotar uma prática docente consequente e consciente, de perceber o sentido mais amplo de suas ações e de explicitar suas convicções, faz-se necessário que ele perceba e compreenda, dentro de um encaminhamento político e decisório, as ideias centrais que norteiam a sua prática docente e para que e a quem eles servem.

2.3 *Feedback* Processual na Avaliação da Aprendizagem

A ideia de *feedback* (retroalimentação) está relacionada à capacidade de autorregulação e controle aplicado ao sistema de comunicação e à teoria da informação à luz de um enfoque estatístico. Consiste basicamente em “realimentar o sistema com as informações sobre o próprio desempenho realizado a fim de compensar os desvios em relação ao desempenho desejado.” (WIENER 1984, p. 24). Assim, nas máquinas controladas por *feedback* é indispensável a existência de um ou mais detectores que desenvolvam a função de órgãos sensores, de forma que as informações coletadas possam ser controladas com o padrão de desempenho programado.

A palavra *Cibernética* em 1948 passou a ser considerada como uma nova ciência, através das pesquisas de Wiener, que visavam à compreensão dos fenômenos naturais e artificiais através do estudo dos processos de comunicação e controle nos seres vivos, nas máquinas e nos processos sociais. Nesse sentido, a quantidade de informações e seus parâmetros estatísticos, vinculados a um esquema de probabilidade, estão associados aos modelos de sistema de comunicação e ao fluxo de algum tipo de veículo transmissor (fonte de informações) e ao receptor (destinatário) através de determinada rede (canal) de comunicação.

No que se refere mais especificamente às funções de processamento de informações, a “teoria da informação”, proposta por Shannon, é construída sobre conceitos como codificação e decodificação (sistema de sinais); armazenagem (capacidade de manter a informação); canal de comunicação (o desempenho do canal está associado a leis de acaso); ruído (fontes de perturbação que podem acarretar perdas na qualidade de um sinal) e, conseqüentemente, a mensagem. A natureza estatística da comunicação de mensagens utilizada no sistema de comunicação é compreendida por Wiener e Shannon como sendo um modelo estatisticamente definido.

Para Tenório (1998), a teoria da informação de Shannon é, em síntese, uma “teoria de sinais”, e ainda ressalta:

O que é informação para um sujeito, pode ser ruído para outro, já que a própria existência da informação é

relativa a um código, a um sistema externo e arbitrário de referência, que pode não ser conhecido por quem recebe a mensagem. (p. 68).

À luz desse enfoque compreendemos que o sistema de comunicação requer algum conhecimento de probabilidade e o parâmetro estatístico “deve dar indicação da medida relativa de incerteza para a ocorrência de cada mensagem particular, no conjunto da mensagem.” (REZA, 1973, p. 214). Assim, o desempenho desse sistema não pode ser descrito em sentido determinístico, já que são envolvidos no sistema aspectos da imprevisibilidade na medida quantitativa da informação, ou seja, “não temos conhecimento específico da mensagem que será transmitida a seguir.” (REZA, 1973, p. 213)

No campo educacional, o conceito de *feedback* como elemento essencial do sistema de comunicação pode ser compreendido como sendo a retroalimentação dos processos de ensino, aprendizagem e da própria avaliação a partir da comunicação constante de informações entre os sujeitos da ação educativa no próprio percurso da ação, podendo contribuir significativamente com o processo da avaliação formativa. Nesse contexto, a dimensão do *feedback* extrapola a dimensão do simples controle de informações, a favor dos mecanismos de compensação, que busca aproximar o padrão de desempenho realizado do esperado e passa a assumir a dimensão da negociação comunicativa visando ao aprimoramento da própria ação e seus processos entre os sujeitos da ação.

Utilizaremos como ponto de partida para as nossas reflexões sobre *feedback* alguns questionamentos apresentados por Zabala (1998) sobre a “informação do conhecimento dos processos e os resultados da aprendizagem num contexto escolar” (p. 210-211) e que foram adaptados para o nosso contexto, a saber:

- Sobre o que deve se informar? Sobre resultados, processo, necessidades, limitações, avanços.
- A quem devemos informar? Aos alunos individualmente, aos pequenos grupos, à turma, ao grupo de professores, à coordenação pedagógica.
- Para que servirá esta informação? Para ajudar, sancionar, selecionar, promover, negociar, transformar.
- Os informes têm que ser iguais para todos? Quer dizer, temos que informar sobre o mesmo e da mesma maneira independentemente dos destinatários desta informação e do uso que farão dela?

Uma das finalidades da avaliação da aprendizagem é criar condições para melhorias do processo de construção de competências dos alunos. Assim sendo, o *feedback* (realimentação) entre os sujeitos da ação avaliativa exerce uma importante função, pois o comunicado constante sobre o desempenho e todos os aspectos educativos a ele relacionado auxilia e orienta na busca de melhorias ainda no próprio percurso da ação. *Feedback* processual entre os sujeitos da ação não implica comunicação unilateral (do professor para o aluno), ao contrário, ele precisa ser interativo e

comunicacional, pautado em estratégias de negociação e envolver todos os sujeitos da ação avaliativa (coordenador pedagógico, professores e alunos).

Mas há um aspecto de fundamental importância a ser considerado no *feedback*. Trata-se da qualidade das informações concedidas, pois quanto mais significativas mais contribuições e orientações ocorrerão, favorecendo a tomada de decisões, possibilitando a melhoria da construção do conhecimento e seu processo de gestão. Durante o percurso da aprendizagem, para o *feedback* ser considerado significativo ele precisa, necessariamente, envolver informações quantitativas e qualitativas, vinculado a critérios previamente definidos e pactuados entre avaliadores e avaliados, levando em consideração o contexto sociocultural e os diferentes estilos de aprendizagem, por exemplo: informações contendo indicadores numéricos e comentários sobre o que poderia melhorar; sugestões de leituras complementares para ampliar ou aprofundar teoricamente as ideias; ampliação de prazos para entregar uma versão mais aprimorada da atividade; possibilidade para refazer a atividade conforme as anotações específicas no corpo do trabalho, mesmo aqueles que tenham obtido a nota necessária para aprovação (isso supõe uma nota igual ou superior à média exigida pela instituição de ensino). Além de apresentar outras informações que se façam necessárias sobre o ambiente de aprendizagem e o desempenho do aluno.

Nesse sentido, o *feedback* processual torna-se um grande aliado para a efetiva implementação da avaliação

formativa. Como parte integradora e essencial desse processo de formação, será imprescindível a realização de múltiplas atividades com variedades de recursos e estratégias de avaliação durante todo o curso, com objetivo de atender aos diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. “Uma avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens.” (PERRENOUD, 1999a, p. 149). Na medida em que os alunos são submetidos a contínuas avaliações, conforme acordos negociados com a turma (conteúdo, tipo de atividade, estratégias, prazos de entrega, critérios de correção etc.), cria-se um sistema de *feedback* que possibilitará a tomada de decisão, fomentará o caráter mais formativo da avaliação da aprendizagem, sem perder, inclusive, a função de (auto) regulação e controle da aprendizagem, tendo como foco a melhoria desses processos.

Fornecer *feedback* processual ao aluno é uma tarefa que exige do professor, antes de qualquer coisa, disponibilidade de tempo para ler e apreciar todas as atividades dos alunos e suas contribuições nas discussões coletivas, ou seja, acompanhar todo o processo de construção das atividades individuais e coletivas para então realizar o *feedback*. Comunicar aos alunos, de forma verbal e escrita, sobre o seu processo de construção do conhecimento apenas no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso) não contribui com a avaliação formativa, pois ela se dá no processo e não no final do percurso. Essa estratégia de acompanhamento requer uma atenção quanto à quantidade de aluno por turma e do número de atividade semanalmente, pois um número

excessivo de aluno e uma sobrecarga de atividades podem comprometer a qualidade e eficiência do *feedback* processual.

Em alguns momentos, a comunicação se dará na dimensão individual e, em outros, na dimensão coletiva. Para tanto, o professor precisará de um conjunto de indicadores de desempenho para acompanhar esses dois processos de construção (individual e coletivo) e utilizá-los como referências na construção dos comentários. É importante que o educador saiba quando e como as informações sobre o desempenho do aluno devem ser comunicadas (*e-mail* pessoal, postada no ambiente com acesso restrito ao aluno, no fórum, mensagem coletiva, mensagem para pequenos grupos etc.), todavia, elas precisam ser realizadas durante o desenvolvimento das atividades, no final destas e durante todo o curso, ou seja, é indispensável que o comentário da atividade anterior não ultrapasse a finalização da atividade seguinte.

Do mesmo modo, a avaliação dos professores pelos alunos e pela coordenação pedagógica não pode se limitar ao *feedback* no final de uma etapa (unidade, módulo ou curso), pois dessa forma não estaria contribuindo com a prática avaliativa. Através do *feedback* processual, os educadores também podem obter informações acerca de seu desempenho, dos conteúdos trabalhados e avaliados, os instrumentos e procedimentos, as práticas avaliativas etc., resumidamente, informações que favoreçam a tomada de decisão e o aprimoramento das práticas avaliativas e seu processo de gestão ainda no próprio percurso da ação, caracterizando,

assim, um movimento favorável à gestão participativa da avaliação.

Contudo, um *feedback* por si só não garante o desenvolvimento da avaliação formativa; entretanto, um “*feedback* processual” coloca à disposição dos sujeitos envolvidos com a prática educativa informação sobre o processo de aprendizagem. Apesar de o *feedback* não ser o único referencial de desempenho a ser considerado, ainda assim, quando cruzado com a autoavaliação e outras informações, potencializa a autorregulação de processos com base em modelos (individuais e coletivos de desempenho) que servirão para possíveis tomadas de decisão, ou redimensionamento da própria ação e seu processo de gestão.

Avaliação da aprendizagem na educação a distância

3

A emergência de uma sociedade global caracterizada pela interconectividade e seus diferentes níveis de comunicação, mediante o uso de mídias digitais e em rede, com recursos de voz, texto, imagens, sons, acesso a banco de dados etc., possibilita o surgimento de novos ambientes de aprendizagem, comunicação e, conseqüentemente, novas práticas avaliativas. Os novos espaços de “aulas” utilizados para o desenvolvimento de práticas avaliativas na Educação a Distância (EaD), principalmente nos ambientes virtuais de aprendizagem, traduzem-se como uma nova tendência de avaliação *on-line*, com recursos e procedimentos de acompanhamento específicos a essa modalidade. Entretanto, a EaD obrigatoriamente por lei utiliza-se de práticas avaliativas presenciais para complementar o processo avaliativo. Essas características avaliativas que integram práticas *on-line* e presenciais configuram-se em um novo *locus* avaliativo.

3.1 Educação a Distância

A evolução da Educação a Distância (EaD) tem acompanhado o avanço das tecnologias de informação e comunicação, bem como estas são influenciadas pelas novas teorias de aprendizagem, pelas políticas educacionais vigentes e suas implicações socioeconômicas. A crescente utilização da EaD no contexto educacional brasileiro tem fomentado uma série de discussões e elaborações sobre possíveis indicadores de avaliação para a autorização e monitoramento de cursos nessa modalidade⁶, além de colocar em pauta uma reflexão sobre o compromisso político, ético e social das instituições de ensino superior credenciadas pela Secretaria de Ensino Superior/MEC para a realização de cursos na modalidade a distância. A compreensão atual de EaD para o MEC tem como base o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o seguinte texto:

Art. 1º. 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. (grifos meus) (MEC, 2007).

⁶ Portaria normativa n. 1 referente ao credenciamento, funcionamento de polos e ciclos avaliativos dos cursos de graduação na modalidade presencial e a distância. Tem em vista o disposto da Lei n. 10.861, de 14/04/2004 e no art. 4º do Decreto 5.773, de 09/05/2006 (MEC, 2007).

O MEC conceitua EaD como uma modalidade educacional e enfatiza a mediação educativa com a utilização de tecnologias de informação e comunicação entre os sujeitos, um avanço bastante significativo em relação ao conceito anterior do MEC (Art.1º do decreto nº. 2.494, de 10/02/98, já revogado), que apresentava a EaD como sendo “uma **forma de ensino** que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de **recursos didáticos** sistematicamente organizados, apresentados em **diferentes suportes de informação**, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (grifos meus). Isso é um reflexo de um processo de mudança nas políticas públicas educacionais a favor do aprimoramento de práticas educativas.

A utilização das múltiplas tecnologias de informação e comunicação, principalmente as digitais e em rede, na prática educacional têm possibilitado, em certa medida, um repensar sobre as estratégias e metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação, e esse movimento tem de alguma forma contribuído com a elaboração de políticas públicas. Por exemplo, o MEC, através da portaria n. 2.253 de 18/10/01, permite que 20% das disciplinas regulares das instituições de ensino superior possam ser ofertadas na modalidade a distância. Certamente, essa flexibilidade na proposta curricular é um movimento a favor de uma educação semipresencial, entretanto, ainda não existem mecanismos legais de avaliação e monitoramento da aplicação dessa lei e muito menos a qualidade dos resultados da sua aplicação. Se, por um lado, o MEC dá autonomia à Instituição de ensino superior definir quais as áreas ou disciplinas podem ser

trabalhadas a distância, por outro, a falta desse tipo de controle pode expor qualquer tipo de experiência que pode ser bem ou malsucedida, criando um descrédito quanto à modalidade da educação a distância, além de um possível descompasso entre a teoria e a prática.

É importante ressaltar que a mudança no texto da Lei sobre EaD não garante, necessariamente, a inovação conceitual por parte dos profissionais e, conseqüentemente, uma nova prática educativa. Não basta mudar o texto da lei se atreladas a ela algumas ações, numa perspectiva de inclusão social, não forem tomadas pela Secretaria de Educação a Distância com a Secretaria de Educação Superior do MEC juntamente com as Instituições de Educação Superior e com profissionais da educação, tendo como eixo central algumas decisões, tais como: quais as tecnologias de informação e comunicação deverão ser utilizadas e disponibilizadas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem e as condições socioeconômicas dos alunos dispersos nas diferentes regiões culturais do país? Os alunos terão as mesmas condições de acesso ao material didático, às atividades desenvolvidas e às práticas avaliativas durante o curso? Quais as condições de trabalho da equipe de educadores nesse tipo de modalidade educacional? Permanecem as mesmas da educação presencial? Quantos alunos cada educador acompanhará por turma tendo como princípio a qualidade na mediação da construção individual e coletiva do conhecimento?

Outra reflexão a ser considerada no contexto da EaD, com ênfase na educação *on-line*, são as condições tecnológicas mínimas que o aluno deve ter para participar de um curso a distância. Quanto à qualidade do acesso à internet, trata-se de um dos pontos críticos, inclusive de exclusão social, pois um dos pré-requisitos dos cursos que utiliza a *web* como prioridade tecnológica exige conexão banda larga e um sistema básico (Sistema Operacional) compatível com o ambiente virtual de aprendizagem a ser adotado pela instituição. Nem sempre os possíveis candidatos ao curso possuem computador com uma especificação mínima, acesso banda larga ou condições financeiras de frequentar uma *lan house*⁷. Mesmo que ele consiga esporadicamente acessar o ambiente, esse fator pode ser um complicador para o bom desempenho da sua aprendizagem, principalmente quando algumas atividades são desenvolvidas utilizando-se ferramentas sincrônicas, ou seja, em tempo real como, por exemplo, o *chat*.

⁷ Segundo Freedman (1995), LAN (Local Área Network) é uma rede local de computadores que serve aos usuários dentro de uma área geográfica limitada (p. 281). *House*, em inglês, significa “casa”. Nesse sentido, *lan house* significa uma casa formada com estações de trabalho, servidores, um sistema operacional de rede, um *link* de comunicações via internet. O acesso é, geralmente, cobrado por hora ou serviço realizado.

Ano	Tecnologia	Ensino (Brasil)	Educação a Distância	Teorias da Aprendizagem e ano
400 a.C.				Platão→ criança = adulto
1400	Impressa (1450)			
1700			Jornal <i>Gazeta de Boston</i> (1728) disponibilizou material para ensino e tutoria por correspondência	Rousseau→criança≠adulto (pai da pedagogia)
1800	Telefone (1876) Fotografia (1888) Cinema (1895) Rádio (1895)			Wundt (1880)→ pai da psicologia científica
1900	Televisão (1926) Gravador de vídeo (1956) ARPAnet, nascimento da internet (1969)	Radiodifusão no Brasil (1923) Instituto Universal Brasileiro (1941) Oito emissoras de televisão educativa (1966 a 1974) – Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Rio Grande do Sul Rede SENAC com ensino a distância (1946)	Primeira Geração Cursos por correspondência	Behaviorismo Watson (1913)→ behaviorismo clássico (aprendizagem comportamental) Skinner (1950)→ behaviorismo operante (teoria do reforço) Skiner (1954)→máquina de ensinar (ensino programado) Bloom (1956)→ taxinomia dos objetos educacionais

(Continua)

Ano	Tecnologia	Ensino (Brasil)	Educação a Distância	Teorias da Aprendizagem e ano
1970	Cassetes de vídeo (1970) Micro-processador (1971)	Telecurso 2º Grau (1970) pela Rede Globo de Televisão, através da Fundação Roberto Marinho	Segunda Geração Universidade Aberta britânica – <i>Open University</i> (1969)	Cognitivismo Miller (1956)→ teoria do processamento de informação Piaget (1968)→ estágios do desenvolvimento intelectual (Epistemologia genética) Vygotsky (1978)→ teoria do desenvolvimento social
1980	IBM PC - <i>Personal Computer</i> (1981) Macintosh com GUI (1984)	Telecurso 1º Grau (1980)	Terceira Geração Computadores Vídeo-cassete Televisão por satélite	
1990	CD-ROM (1990) ARPAnet (1990) <i>Web</i> (1991) <i>Browser</i> NCA Mosaic (1993) Microsoft Windows 3.1 (1993) <i>Browser</i> NetScape Navigator (1994) <i>Browser</i> Internet Explorer (1995) Microsoft Windows 95 (1995) Vídeo (<i>streaming media</i>) (1997)	Telecurso 2000 (1990) Primeiro Curso de graduação a distância (1995) pela UF MG em parceria com a UEMG e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da <i>Tele-Université du Québec</i> (Canadá). Art. 80 da Lei n. 9.394 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino a distância (1996) Decreto n. 2.494 - regulamenta o Art. 80 em relação ao credenciamento de Instituições e autorização de cursos e programas a distância. (1998)	Quarta Geração Computadores multimídia Interatividade Ambientes de aprendizagem virtuais com recursos distribuídos <i>E-Learning</i> Ensino <i>on-line</i> Educação <i>on-line</i>	Construtivismo Conciliação de perspectivas cognitivas e sociais

(Continua)

Ano	Tecnologia	Ensino (Brasil)	Educação a Distância	Teorias da Aprendizagem e ano
2005		Universidade Aberta do Brasil (UAB)		
2007		Portaria normativa n. 1 de 10/01/07 dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.		

Quadro 3 – Evolução da EaD

Fontes: Moore e Kearsley (1996); Lima e Capitão (2003); Pequeno (2000); MEC/SESU (2008); UAB (2008); SENAC (2008)

Conforme o Quadro 3, a primeira geração é caracterizada pelo estudo por correspondência, no qual os principais meios de comunicação eram os materiais impressos, geralmente um guia de estudo com tarefas ou outros exercícios enviados por correio e telefone. O modelo de comunicação era, essencialmente, pautado na comunicação unidirecional (instituição → aluno), podendo o aluno interagir através do telefone, correio e fax para tirar dúvidas sobre o conteúdo trabalhado. Nesse cenário o aluno era percebido como sendo consumidor passivo de informação, um “recipiente vazio” uma *tabula rasa*, e o ensino teve grande influência do modelo conceitual de Skinner através do CAI (Instrução Assistida por Computador). O desenvolvimento das práticas educativas tinha como referência o ensino programado e a análise dos objetivos comportamentais com base na Taxionomia de Bloom da identificação e classificação dos

objetivos educacionais (conhecimento→compreensão→aplicação→síntese→avaliação).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) foi uma das experiências de EaD no Brasil e começou a atuar na área do ensino a distância, caracterizando-se como uma das instituições mais antigas nessa área, oferecendo cursos profissionalizantes desde a formação inicial até a educação superior, em parcerias com Universidades.

Em 1947, o Senac, junto com o Sesc e com a colaboração de emissoras associadas, criou a Universidade do Ar, em São Paulo, cujo objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os programas, gravados em discos de vinil, eram repassados às emissoras, que programavam as emissões das aulas nos radiopostos três vezes por semana e, nos dias alternados, os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios, com o auxílio dos monitores. A série radiofônica era composta de 96 aulas.

Na década de 1950, a Universidade do Ar chegou a atingir 318 localidades e oitenta mil alunos. A experiência – levada a efeito até 61 – foi avaliada positivamente em âmbito nacional, tendo passado a constar como significativa para a história da EaD no País. (SENAC, 2008)

A segunda geração da EaD é demarcada pelo surgimento da primeira Universidade Aberta⁸, com *design* e

⁸ A primeira Universidade Aberta no Brasil só acontece em 2005 quando a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) lança o 1º Edital, em 20/12/2005, visando à conformação de consórcio institucional com instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) já credenciadas para a modalidade de educação a distância. (UAB, 2008)

implementação sistematizada de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, televisão, rádio e fitas de áudio e vídeo. O modelo de comunicação continua sendo, essencialmente, pautado na comunicação unidirecional (instituição→aluno), sendo que as práticas educativas sofrem forte influência das abordagens cognitivistas de Piaget, em que a aprendizagem passa a considerar os estágios de desenvolvimento dos alunos e suas estruturas cognitivas utilizadas para armazenar as informações, assim como as contribuições de Vygotsky (1998), que defendia que a aprendizagem sofre influência não apenas por aspectos cognitivos, mas também por aspectos sociais e culturais.

A terceira geração da EaD continua tendo influências da abordagem cognitivista e suas implicações. Entretanto, com o surgimento dos computadores, a aprendizagem humana passou a ser relacionada com o processo análogo ao processamento de informações no computador (entrada→processamento→saída), ou seja, a mente humana é um grande processador que recebe, interpreta, armazena e é utilizada quando for necessário. Nessa geração ocorre um grande desenvolvimento de *softwares* educativos pautados em abordagens instrucionistas, com ênfase no ensino programado e individualizado como método de transmitir conhecimento sem o intermédio direto do professor. O destaque era dado na participação ativa do aluno em manusear um *software* com base em rotinas previamente programadas.

Na quarta geração, o avanço das tecnologias de informação e comunicação, principalmente computadores

multimídia e internet, contribui com o modelo de comunicação pautado na comunicação bidirecional e interativa (instituição↔aluno, aluno↔aluno, aluno↔especialista), permitindo que o aluno fosse ativo e participativo. A prática educativa passa a contemplar não apenas da dimensão cognitivista, mas também social e começa a ter influências do paradigma construtivista. Um dos termos bastante veiculados nessa geração é educação *on-line*, geralmente conhecida por *e-learning*, ou ensino virtual. Para Moran (2006), “pode-se definir educação *on-line* como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência.” (p.41).

A educação *on-line* geralmente utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁹ para a operacionalização e gestão do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, através de dispositivos comunicacionais que podem ser síncronos, comunicação realizada em tempo real (MSN, *chat*, ICQ, Skype, entre outros), e assíncronos, comunicação realizada em tempos diferentes (*e-mail*, fórum, *Wiki*, entre outros). “Um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem.” (SANTOS, 2006b, p. 225). Quando se utiliza um AVA, alguns cuidados deverão ser tomados quanto à eficiência e atualização desse *software*, pois o programa

⁹ Ambiente Virtual de Aprendizagem é um *software* que disponibiliza um conjunto de dispositivos midiáticos nas modalidades síncrona e assíncrona e possibilita uma comunicação bidirecional.

disponibilizado para o curso de EaD deverá funcionar no nível de desempenho de tempo de resposta desejado, considerando a quantidade de recursos de multimídias empregados no ambiente e sua frequente utilização.

As características da qualidade do produto de *softwares* têm como base o modelo de requisitos de qualidade previstos pela norma ISO 9126-1, que “prevê um conjunto de atributos que têm impacto na capacidade do *software* de manter o seu nível de desempenho dentro de condições estabelecidas por um dado período de tempo.” (NBR, 2003). As características e os atributos do *software* apresentados pela norma são: Funcionabilidade, Confiabilidade, Usabilidade, Eficiência, Manutenibilidade e Portabilidade. Essas características podem gerar subcaracterísticas de qualidade, possibilitando trabalhar com atributos de qualidade de *software* e suas respectivas métricas.¹⁰

Outro aspecto que pode influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem-avaliação é a qualidade da interface¹¹ gráfica do AVA, ou seja, as telas de comunicação que permitem, de maneiras múltiplas, o diálogo entre os usuários-programa-usuários e a efetiva realização das atividades avaliativas. O AVA deve possuir telas interativas que permitam o diálogo fácil e amigável entre os usuários e o programa, e que ofereçam diversas possibilidades de linguagem,

¹⁰ Os fatores de qualidade de *software* e suas respectivas categorias apresentadas por Pressman (1995) são, até hoje, tidos como referência no desenvolvimento de projetos de *software*, bem como suas métricas propostas.

¹¹ Segundo Freedman (1995, p.261), *interface* significa conexão, interação entre hardware, *software* e o usuário.

condições de usar os diferentes recursos, permitam o entendimento global do sistema, a busca de ajuda, possua aspectos técnico-estéticos em relação a imagens e sons, resumidamente, contemple os diferentes níveis de acessibilidade e navegabilidade do sistema. Existem vários sistemas de aprendizagem no ambiente *web*, mais conhecidos como AVA, que podem contribuir com inovadoras práticas avaliativas no contexto educacional. No Quadro 4 são apresentados alguns desses sistemas.

Atualmente, o ambiente Moodle está sendo bastante utilizado pelas universidades, escolas, organizações e por outras instituições de ensino. O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um *software* livre com código aberto, ou seja, disponibiliza os seus códigos fontes para profissionais aperfeiçoarem conforme os objetivos dos cursos. Esse sistema conta com traduções para mais de 50 idiomas diferentes. Começou a ser idealizado, no início da década de 90, na *Curtin University of Technology*, na Austrália, como projeto de pesquisa. Várias versões do *software* foram produzidas e descartadas até a versão 1.0 ser aceita e bastante utilizada em 2002. (MOODLE, 2007).

AVA	Organização responsável	Endereço na <i>web</i>
AulaNET	PUC-RJ (Brasil)	http://guiaaulanet.eduweb.com.br
Blackboard	Blackboard (EUA)	http://www.blackboard.com.br
Carnegie Mellon University	Carnegie Mellon University (EUA)	http://www.cmu.edu/

(*Continua*)

AVA	Organização responsável	Endereço na <i>web</i>
ClassNet	Waterloo Catholic District School Board (EUA)	http://classnet.wcdsb.ca/
CoSE	Staffordshire University (UK)	http://www.staffs.ac.uk/case
CyberQ	Sistema (Apollo da <i>InterEd</i>)	
Learning Space	Lotus Education – IBM (EUA)	http://www.lotus.cm/
Teleduc	Unicamp NIEED (Brasil)	http://www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/
TopClass	Sistema (WBT <i>Systems</i>)	
WebCT	WebCT – Univ. British Columbia (Canadá)	http://webct.com.br
Moodle	<i>Curtin University of Technology</i> (Austrália)	http://moddle.fe.up.pt

Quadro 4 – Sistemas de aprendizagem no ambiente *web*

Fontes: Tarouco (2003); Santos (2006b); Moodle (2007)

A evolução das tecnologias de comunicação e informação e suas possíveis associações com as teorias da aprendizagem contribuem para uma maior compreensão sobre as características das gerações da EaD, a natureza do conhecimento e de momentos sócio-históricos no contexto educacional brasileiro. Entretanto, é importante refletir que essas tecnologias não estão aprisionadas a determinadas teorias de aprendizagem, pois elas podem ser utilizadas e articuladas a partir de diferentes perspectivas de ensino em que as

condições teórico-metodológicas do fazer pedagógico busquem atender não apenas aos diferentes estilos de aprendizagem, comunicação e avaliação, mas também às condições socioeconômicas dos alunos envolvidos. Nesse sentido a EaD pode ser entendida como:

Um processo educativo que integra as tecnologias de comunicação e informação (tecnologias convencionais – rádio, televisão, material impresso – e as tecnologias digitais e de redes), possibilitando a criação de múltiplos ambientes de ensino, de aprendizagem e de avaliação, a favor do fortalecimento da pesquisa, da construção coletiva do conhecimento e da democratização do saber. (GARCIA, 2004a, p. 30).

Sobre a questão da EaD no cenário brasileiro, em especial o da Bahia, Alves (2007) faz algumas provocações sobre alguns descompassos entre a discussão teórica e a prática, tais como: a) a concepção de EaD pautada em pressupostos da interatividade e modelos de bidirecionalidade *versus* adoção por um modelo pedagógico pautado numa concepção fordista de educação “na qual se fragmenta o processo e os sujeitos não têm a idéia do todo” (p. 65); b) o compromisso social e ético para com os profissionais de educação em relação às condições de trabalho; os professores “sofrem perdas maiores em relação às questões salariais, à gestão do tempo pedagógico e de autonomia.” (p. 65); e c) acreditar que os investimentos de EaD são mais baixos não procede, principalmente quando são consideradas a qualidade do material didático, a opção pelo ambiente virtual de aprendizagem e uma equipe de profissionais qualificados para o desenvolvimento, a manutenção e a atualização destes.

Essa posição é ratificada por Alves em uma entrevista concedida a Braga (2006) em sua pesquisa de doutoramento, discutindo as possibilidades educativas dos ambientes informais de aprendizagem na rede, que quando aplicados aos ambientes formais de aprendizagem geram dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na EaD. Alves afirma que o próprio ambiente formal:

[...] faz com que os sujeitos criem uma expectativa sobre a maneira como devem se comportar. Por isso, as características da rede são recriadas de forma artificial e apresentam resultados aquém do esperado pelos executores do curso. Ou seja: elas podem ser usadas, enquanto potência e possibilidade, mas sofrerão alterações pela mudança da natureza informal para formal. (BRAGA, 2006, p.187).

A realização de processos avaliativos sobre a EaD pode oferecer um cenário crítico dos grandes avanços teóricos sobre a EaD e, ao mesmo tempo, denunciar as dicotomias que ainda persistem entre o discurso e a sua efetiva prática. Essas contradições no cenário educacional servem para desvendar o percurso epistemológico, ético e político de onde estamos em relação à concretude das nossas ideias e onde pretendemos chegar. Nessa perspectiva é fundamental envolver os diversos olhares dos atores envolvidos sobre o objeto ou fenômeno que está sendo avaliado no sentido de oferecer diferentes perspectivas e posteriormente uma análise detalhada com informações quantitativas e qualitativas que permitam a tomada de decisão e o aprimoramento das políticas e práticas de EaD.

3.2 Tecnologias de Comunicação e Informação

As tecnologias utilizadas na EaD, por si só, consistem em contextos comunicativos. O que torna mais significativo no processo educacional é a opção por determinadas modalidades de comunicação integradas aos princípios de uma determinada teoria da aprendizagem, uma vez que essas definições fundamentam os princípios norteadores da avaliação da aprendizagem. Outro aspecto importante é a interface e o nível de interação dos sujeitos da ação com as tecnologias de informação e comunicação, já que a interface “contribui para definir o modo de captura da informação oferecido aos atores da comunicação. Ela abre, fecha e orienta os domínios de significação, de utilização possíveis de uma mídia.” (LÉVY, 1993, p. 180). Essas definições podem contribuir na construção individual e coletiva do conhecimento, na constituição das comunidades virtuais e, principalmente, na representação da realidade social.

Para o campo da informática, a palavra interface significa um dispositivo de interação e um elo de comunicação entre o *hardware*, *software* e o usuário. (FREEDMAN, 1995, p.261). Para Lévy (1993), a interface “é uma superfície de contato, de trabalho, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes” (p. 181). No caso da EaD, a integração com as tecnologias de comunicação são tão fundamentais quanto necessárias para a interlocução entre os sujeitos da ação e a efetiva realização do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Com a inovação tecnológica computacional na década de 1970, os computadores divulgam novas estratégias de diálogo, substituindo as linguagens alfanuméricas pelos *ícones* e janelas, impulsionam para que o usuário-emissor, enquanto coautor, possa participar do processo de construção nas escolhas e modificações das telas de comunicação. Isso fez emergir uma modalidade comunicacional pautada na complexidade da arquitetura hipertextual e nas mídias interativas, em que o processo de comunicar não se resume simplesmente ao ato de transmitir e distribuir informações, mas de disponibilizar múltiplos ambientes que fomentem no usuário-aluno a possibilidade da interação, intervenção e participação na construção coletiva com outros usuários-alunos, numa complexa rede de associações. Para Lévy (1993), o hipertexto é:

Um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (p. 33).

Nesse sentido, o texto apresenta-se como um emaranhado de relações e uma pluralidade de pistas e referências em que cada leitor, através da seleção ativa dos *links* disponíveis, interage com o próprio texto para formar novos pensamentos, considerando, inclusive, o contexto como parte da própria mensagem. “Em uma partida de xadrez, cada novo

lance ilumina com uma luz nova o passado da partida e reorganiza seus futuros possíveis; da mesma forma, em uma situação de comunicação, cada nova mensagem recoloca em jogo o contexto e seu sentido.” (LÉVY, 1993, p. 21-22)

O universo de sentido que se constitui através da lógica do hipertexto não envolve apenas os processos de comunicação, mas também os processos sociotécnicos num jogo de significações para a representação da realidade. Lévy (1993) apresenta seis princípios abstratos do modelo do hipertexto: a) *metamorfose* - a rede hipertextual está em constante construção e renegociação; b) *heterogeneidade* - os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos; c) *multiplicidade e de encaixe das escalas* - o hipertexto se organiza em um modo fractal, ou seja, qualquer nó ou conexão pode se revelar como sendo composto por toda uma rede; d) *exterioridade* - a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno, seu crescimento e sua diminuição dependem de um exterior indeterminado; e) *topologia* - tudo funciona por proximidade, por vizinhança; e f) *mobilidade dos centros* - a rede não tem centro, ela é formada por ramificações infinitas de pequenas raízes, de rizomas.

O hipertexto possibilita uma transformação de antigas interfaces da escrita, permitindo não apenas a hibridização de diferentes estilos de linguagem e comunicação, mas também potencializa através da percepção dos sujeitos uma rede de significações da realidade e a não linearidade do discurso. A modalidade comunicacional pautada na complexidade dessa lógica hipertextual pode configurar-se

como sendo um *locus* de diálogo com infinitas possibilidades de interação e avaliação. Esse *locus* pode ser representado pelo ambiente denominado de ciberespaço, através da manipulação dos textos, dos sons e das imagens.

Nesse sentido, o ciberespaço pode ser compreendido como sendo um espaço social de interações, criatividade e compartilhamento, de forma permanente e coletiva, através das tecnologias digitais organizadas mundialmente em rede, a internet. Segundo Lévy (1999), “o termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.” (p. 17). Esse espaço social é constituído por sujeitos que se reúnem por núcleo de interesses, projetos mútuos, cursos de formação, paixões, conflitos, amizades ou qualquer outro eixo de conexão, formando as comunidades virtuais. “O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la.” (LÉVY, 1993, p.72).

Para Lévy (1999), a cibercultura “[...] não seria fundada nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder [...] o apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre.” (p. 130). Para Lemos (1999), a cibercultura não representa apenas um fenômeno tecnológico, ela vem da junção de cibernética com a cultura, ou seja, ela “é basicamente um fenômeno social.” (p. 93). Entretanto, não basta que os sujeitos naveguem no

ciberespaço para que se estabeleçam novas conexões e a transformação da realidade, pois as diferentes redes de associações técnicas, sociais, econômicas, culturais e esse universo de sentidos seriam as fronteiras invisíveis que, possivelmente, farão a diferença unindo-os ou separando-os de determinados grupos sociais.

O próprio Lévy (1999) argumenta que a “inteligência coletiva”, como um dos princípios que orientam o ciberespaço¹², constitui mais um campo de problema do que uma solução. Considerando que o ciberespaço é um espaço de produção e compartilhamento coletivo de saberes, de imaginações e energias espirituais daqueles que estão conectados a ele, o autor faz alguns questionamentos, dentre eles: em que perspectiva? De acordo com qual modelo? Trata-se de construir colmeias ou formigueiros humanos? Desejamos que cada rede dê à luz um “grande animal” coletivo? Ou o objetivo é, ao contrário, valorizar as contribuições pessoais de cada e colocar os recursos dos grupos a serviço dos indivíduos? A inteligência coletiva é um modo de coordenação eficaz na qual cada um pode se considerar como um centro? Cada um dentro nós se torna uma espécie de neurônio de um megacérebro planetário ou então desejamos construir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentidos?

¹² Os outros dois princípios, segundo Lévy, são: a interconexão e a comunidade virtual.

Os processos da vida pública informatizados e a emergência de uma “sociedade informática”, segundo Schaff (1995), criam um grande problema para “quem deve gerir os resultados deste processo informático generalizado e como utiliza os dados que tem à sua disposição. Quanto maior é a expansão do processo, maior é o perigo de uma divisão entre os que possuem e os que não possuem as informações adequadas” (p. 49). Essa possível divisão de grupos, sob determinado foco de interesse, pode, segundo Lévy (1999), assumir um caráter de uma nova “classe virtual” privilegiada “composta por magnatas das indústrias dos sonhos (cinema, televisão, videogames), dos programas, da eletrônica e das telecomunicações” (p. 222), trazendo à tona uma inquietação quanto às finalidades e à utilização do ciberespaço a favor de quem e para quê ela serve.

Entretanto, esses processos informatizados, representados pelo ciberespaço, podem ser considerados como um ambiente sociocultural e político de articulação entre os sujeitos e uma possível abertura do processo de mudança em andamento. “No tabuleiro de xadrez do virtual, as regras ainda não estão completamente estabelecidas. Aqueles que conseguirem defini-las em proveito próprio ganharão muito.” (LÉVY, 1999, p. 223).

Interatividade não é uma palavra que surgiu com a evolução da informática, apesar de ela ter sido mais veiculada nos meios de informação e comunicação a partir do final do século XX associada ao avanço das tecnologias computacionais. O termo interatividade pode ser considerado como um

substantivo derivado da palavra interação [inter + ação]. No dicionário etimológico (CUNHA, 1982), o termo inter-, derivado do latim *inter-*, do advérbio e preposição inter, empregado como prefixo, tem a noção de ‘entre, no meio de’ (p. 440) e o termo -ação, derivado do latim *actio*, empregado como sufixo nominal, que forma substantivo abstrato, tem a noção básica de ‘ação, ato’ (p. 7). Nesse sentido, a palavra interação pode ser compreendida como uma ação recíproca entre duas ou mais pessoas. Com o avanço das tecnologias computacionais digitais e em rede integradas à EaD, o termo passa a ter uma nova configuração entre os sujeitos da ação e a construção da mensagem, possibilitando uma ruptura do paradigma comunicacional, pautado na lógica de transmissão, para uma lógica de modelo hipertextual e interativo. Para Silva (2003):

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. [...] A interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo (p. 1).

Silva (2000) destaca três binômios fundamentais da “interatividade - participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e potencialidade-permutabilidade” (p. 105)¹³, na tentativa de mapear e sistematizar especificidades e singularidades que caracterizam a interatividade nas tecnologias

¹³ Outras informações sobre os aspectos fundamentais da interatividade, ver livro *O que é interatividade*, cap. II, de Marco Silva.

comunicacionais e de hipertexto por se tratarem de aspectos que se interligam, estabelecendo diálogos e certa dependência entre si. A participação-intervenção está relacionada ao potencial que o usuário tem em interferir na mensagem de modo sensorio-corporal e semântico. A bidirecionalidade-hibridação é a possibilidade que os dois polos têm em codificar e decodificar a mensagem, conjuntamente; e o aspecto de permutabilidade-potencialidade ressalta a multiplicidade de conexões, as múltiplas articulações, associações e significações em potencial

Lévy (1999) destaca que o termo “interatividade” em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação utilizando uma mídia ou dispositivos de comunicação que remete ao virtual. O grau de interatividade pode ser medido utilizando eixos diferentes, os quais envolvem: as possibilidades de apropriação e de *personalização* da mensagem; a *reciprocidade* da comunicação “*um-um*” ou “*todos-todos*”; a *virtualidade*, relacionada à mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada; *implicação* da imagem dos participantes nas mensagens; e a *telepresença*.

A interatividade “assinala a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico” (LÉVY, 1999, p.82), pois os diferentes tipos de interatividade dependem das características do dispositivo de comunicação (difusão unilateral, diálogo, reciprocidade e diálogo entre vários

participantes) e a relação dos usuários com a mensagem (mensagem linear não alterável em tempo real, interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real e implicação do participante na mensagem). Cada dispositivo de comunicação remete à necessidade de um estudo sobre as teorias da comunicação e seus pressupostos de validação.

Para Schaff (1995), a “sociedade informática” traz tendências contraditórias e, por um lado, existe a possibilidade de romper o isolamento dos indivíduos e da alienação em relação à formação profissional, de classes e nações potencializando uma formação global sem despreendimento de uma determinada cultura nacional; por outro lado, o perigo de que o indivíduo seja manipulado pelas autoridades ou instituições que poderão ter mais informações ou controlar os canais de informação para interesses próprios, não apenas para controlar a opinião pública, mas também forjar modelos de personalização e o caráter social dos seres humanos. Para Lemos:

Parece que a racionalidade instrumental tecnológica está em xeque, a partir dessas novas formas de apropriação e desses novos usos e práticas sociais das tecnologias. Com a cibercultura, o que acontece é uma simbiose entre a sociedade contemporânea e as novas tecnologias. A cibercultura é, justamente, esse movimento de inter-relação entre a sociedade pós-moderna com as novas tecnologias digitais. (1999, p. 95).

Considerar as novas tecnologias como ferramentas que potencializam a construção do conhecimento e a formação de comunidades virtuais implica conceber que as novas

relações com o conhecimento perpassam o âmbito das estratégias de negociação, comunicação, diálogo, interatividade e acordos coletivos em que o navegar-aluno busca definir seus espaços individuais e sociais.

3.3 As Práticas Avaliativas

As práticas avaliativas nos cursos a distância, na educação superior, não são desenvolvidas exclusivamente a distância. Segundo o MEC (2007) alguns encontros presenciais são obrigatórios “para fins de promoção de estudos e obtenção de diplomas ou certificados”. Trata-se de um novo *locus* avaliativo com características específicas de sala de aula *on-line* mais sala de aula presencial. Isso pode significar um novo olhar, uma nova postura dos sujeitos da avaliação frente à interlocução de cenários diferentes e, ao mesmo tempo, complementares, pois algumas atividades podem começar no ambiente virtual de aprendizagem e concluir no ambiente presencial e vice-versa.

A avaliação da aprendizagem na educação superior na modalidade a distância é atualmente regulamentada pelo Artigo 4º do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005¹⁴. A avaliação de desempenho do estudante dar-se-á no processo, mediante:

¹⁴Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (MEC, 2007)

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. (MEC. Legislação Educacional, 2007)

Se, por um lado, o MEC obriga a presença dos estudantes em curso a distância para a realização de “exames” (políticas públicas que vão de encontro à avaliação formativa), ele não aprisiona a instituição definindo quais as estratégias de avaliação e quais os critérios deverão ser utilizados. Pelo contrário, o MEC dá autonomia para a instituição elaborar os instrumentos de avaliação conforme os procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa; por exemplo, o encontro presencial poderia ser um momento de socialização de trabalhos, realizados durante o curso tendo como base a construção do portfólio *on-line* – “associado às técnicas de cartografia cognitiva (mapas mentais e conceituais). [...] O *portfolio* pode significar também a hibridação do suporte com o conteúdo, ou seja, mídia e mensagem juntas” (SANTOS, 2006a, p. 317-319). Outro termo equivalente é o *webfolio*, que são “páginas ou sites publicados na Internet, ou de interfaces em ambientes

virtuais de aprendizagem” (ALVES, 2007, p. 10-11). Ou ainda, *e-portfolio* que pode significar uma produção de conhecimento em forma de mídia eletrônica, *site*, *software*, videoconferência, teleconferência, DVD, CD-ROM etc.

O portfolio serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias idéias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola. [...]. O portfolio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões. (VILLAS BOAS, 2007, p. 28).

Nessa perspectiva, o encontro presencial obrigatório deixa de ser um “exame” e o instrumento *e-portfolio* e sua estratégia de socialização passam a ser mais um momento privilegiado da avaliação formativa, sem desconsiderar o caráter certificador do processo exigido pelo MEC. Nesse sentido, observa-se que não é o encontro obrigatório o grande entrave da avaliação presencial, e sim a natureza da avaliação e suas relações com o processo ensino-aprendizagem e os resultados obtidos. Todavia, é a compreensão de um novo *locus* que integra momentos e estratégias avaliativas presenciais e a distância, ainda que os dispositivos midiáticos possam ser utilizados no desenvolvimento e na gestão de práticas avaliativas.

Dispositivo midiático	Dimensões:		
	Técnica	Pedagógica	Gestão
Chat	Comunicação síncrona por escrito, com data e hora previamente divulgada.	Uma interação em tempo real sobre um tema específico.	Tempo de acesso, número de contribuição, registro do diálogo.
Fórum	Comunicação assíncrona, itens novos podem ser incluídos pelos alunos.	Propiciar um diálogo entre os participantes da turma sobre um tema específico.	Quantidade de resposta, data e hora do envio, tempo de atraso de atividades. Espaço para registrar a nota.
Wiki	Texto interativo, construído por várias pessoas, podendo-se colocar figuras, gráficos, <i>hiperlinks</i> .	A produção do texto coletivo envolve planejamento, diálogo, pertencimento ao grupo e cooperação.	Registra a contribuição de cada um no texto. Espaço para registrar a nota e os comentários.
Teleconferência	Comunicação síncrona com imagem em tempo real para discutir um tema específico. A interação poderá ser feita através de <i>e-mail</i> , telefone ou fax.	Comunicação interativa em tempo real com participantes especialistas da área de conhecimento para um público localizado em lugares diferentes.	Permite armazenar a palestra com imagem e som.
Diário / Bloco de notas	Cada integrante do curso possui um espaço para fazer as suas anotações ou receber as anotações do educador.	Acesso limitado ao aluno e ao educador para o registro das impressões de cada unidade de estudo sobre as atividades. É um diálogo particular.	Registro reservado e armazenado no ambiente do diálogo entre o aluno e o educador.

(Continua)

Dispositivo midiático	Dimensões:		
	Técnica	Pedagógica	Gestão
Correio eletrônico (e-mail)	Comunicação assíncrona entre os participantes. Troca de mensagens escritas e envio de arquivos anexados.	Comunicação entre todos os participantes do curso, inclusive para as orientações e esclarecimentos de atividades.	Registro dos <i>e-mails</i> , histórico das mensagens enviadas e recebidas.
Glossário	O glossário é um dicionário contendo termos e suas definições ou explicações. Pode ser <i>principal</i> , do curso, ou <i>secundário</i> , que é específico para cada unidade de estudo.	Espaço de interação, onde os alunos podem contribuir com as suas pesquisas individuais. Espaço para montar coletivamente um acervo <i>webgráfico</i> (biblioteca virtual)	Não é permitida a inserção de itens por parte do aluno no glossário principal, apenas no secundário mediante aprovação do educador.

Quadro 5 – Conhecendo os dispositivos midiáticos do Moodle

Fonte: Construído com base na navegação no ambiente. Disponível em: <<http://moodle.fe.up.pt.com>>. Acesso em: jun. 2007.

No Quadro 5 são apresentados alguns dispositivos midiáticos do Moodle e suas dimensões: técnica, pedagógica e de gestão. O conceito de *dispositivo* aqui adotado vem (do latim *dispositus* + -ivo), que contém ordem, prescrição, conjunto de meios planejadamente dispostos com vista a um determinado fim (p. 693) e *midiáticos* (de mídia + -ático), que concerne à mídia. Transmitido pela mídia (p.1334). Mídia é um conjunto de meios de comunicação de massa que inclui diferentes veículos, recursos e técnicas (FERREIRA, 1999).

Dispositivo midiático	As práticas avaliativas		
	Instrumento	Estratégia	Comentários
Chat	Texto dialogado	Trabalho em grupo – os <i>grupos separados</i> , a participação fica restrita ao seu próprio grupo. Nos <i>grupos visíveis</i> são facultados aos alunos a leitura das respostas dos participantes de outros grupos.	A estratégia utilizada para a construção de trabalhos em grupos menores otimiza o acompanhamento pedagógico e permite uma maior articulação entre os participantes.
Wiki	Hipertexto coletivo	Trabalho em grupo que poderá configurar-se em um artigo.	Fica registrada no ambiente a contribuição de cada integrante do grupo, inclusive, os comentários do educador.
Fórum	E-portfólio	O educador vai construir a estrutura mínima para receber as informações (janelas personalizadas para cada aluno), entretanto será cada aluno que construirá incluindo textos, figuras, <i>hiperlinks</i> etc.	Esse instrumento poderá ser construído durante todo o curso e ter a participação coletiva dos colegas e do educador.
	História de aluno	Cada aluno elaborará no início do curso um texto, podendo incluir figuras, fotos, <i>hiperlinks</i> etc. contando as suas histórias pessoais, profissionais e acadêmicas.	É uma forma de conhecer a história de vida e os interesses de cada integrante do curso, possibilitando melhorar o planejamento.
	Estudo de Caso	O educador elabora um caso e propõe algumas possíveis questões investigativas. Cada aluno deve fazer suas considerações pautadas em teorias estudadas. Resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento	Configurando-se na avaliação formativa – que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem fornecendo constantes <i>feedbacks</i> ao aluno sobre o seu percurso de construção.

(Continua)

Dispositivo midiático	As práticas avaliativas		
	Instrumento	Estratégia	Comentários
Recursos	Biblioteca Virtual	Cada aluno ficará responsável em indicar e resenhar, justificando o porquê do texto a ser incluído na biblioteca virtual do curso.	Corresponsabilidade e participação coletiva, além da sensação de pertencimento ao grupo.
Outros	Seminário	Seminários com divisão de temas; cada equipe terá um período e os dispositivos acordados para a sua realização.	Cada equipe desenvolverá e coordenará um conjunto de atividades específicas ao tema e critérios de avaliação.
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A apresentação presencial é obrigatória, mas a orientação se dá de forma processual, com versões preliminares.	O TCC poderá ser desenvolvido com base no diálogo/negociação durante as versões preliminares, antes do processo certificador.

Quadro 6 – Práticas avaliativas na educação *on-line*

Fonte: Construído com base na navegação no ambiente. Disponível em: <<http://www.moodle.com>>. Acesso em: jul. 2007.

No Quadro 6 são apresentadas algumas sugestões de práticas avaliativas envolvendo uma breve descrição sobre possíveis dispositivos midiáticos no ambiente Moodle que podem servir como referência à continuidade dessa reflexão, sobre a ação avaliativa na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, na perspectiva da avaliação formativa. É importante esclarecer que dispositivos midiáticos são ambientes tecnológicos interligados a diversas mídias potencializadoras de diversas linguagens e representações em rede para um grande público.

Sobre as práticas avaliativas na educação *on-line*, Nunes e Vilarinho (2006) apresentam seis pressupostos, com base nos estudos de Guba e Lincoln (1989), mais precisamente, considerando a quarta geração de avaliação – negociação. Os pressupostos podem contribuir com uma nova perspectiva de avaliação da aprendizagem, são eles:

- O diálogo é a essência da avaliação;
- A avaliação interessa a todos os envolvidos, alunos e professores;
- A avaliação da aprendizagem dos alunos só se torna consistente quando se faz na relação dialética;
- A avaliação da aprendizagem torna-se mais abrangente quando entrelaça aspectos qualitativos e quantitativos;
- A avaliação é instrumento de transformação/mudança;
- A autoavaliação é elemento-chave para alunos e professores conscientizarem-se das suas dificuldades e conquistas.

Considerando as novas comunicações interativas no processo educativo e as discussões trazidas por Guba e Lincoln sobre avaliação, é possível pensar que existe um grande cenário a favor das novas práticas avaliativas da aprendizagem na educação a distância, com ênfase na educação *on-line* – pautadas em um novo modelo teórico de avaliação formativa em que prevalece a comunicação interativa entre os sujeitos da ação em um cenário colaborativo e participativo, potencializados pelos novos espaços de aprendizagem

no ciberespaço e pela função mediadora do educador, com ênfase em uma prática educativa sociointeracionista, contextualizada, reflexiva e fomentadora de mudanças. “Só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade e intersubjetivamente validada, nos parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação”. (AFONSO, 2000, p. 125).

A utilização de novos ambientes de aprendizagem potencializados pelas mídias digitais não implica, necessariamente, mudança conceitual de educação, isto é, a tendência pedagógica presente na prática educativa presencial poderá ser a mesma utilizada pelo educador na prática educativa a distância. Outra questão relevante é que a utilização desses diversos dispositivos midiáticos na educação *on-line* não garante, por si só, a qualidade da avaliação formativa no processo educacional, entretanto a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre a natureza da avaliação, o acesso de qualidade ao AVA, um sistema acadêmico administrativo, um suporte tecnológico podem fazer a diferença na gestão da avaliação formativa. Contudo, nesse novo *locus* é possível imaginar uma aproximação com a concretude das práticas de avaliação, na perspectiva formativa, utilizando a teoria da avaliação pautada no processo de comunicação e negociação. Para Lima Jr. e Alves (2006):

Falar de um novo *locus avaliativo* implica, necessariamente, falar de um novo *modus avaliativo*, dos quais (*locus e modus*) emergem às nossas percepções,

descrições, análises e representações e historizações, num complexo relacional, aberto e plural entre diferentes sujeitos, instrumentos, métodos, inteligibilidade e lógicas de compreensão e de representação imaginária e simbólica, que o ser humano elabora e constrói de si mesmo nesse processo, de suas possibilidades de intervenção, atuação e criação. (p. 72)

Pensar na complexidade desse novo *locus* avaliativo como instrumento de mudança envolve um conhecimento teórico e prático sobre as grandes possibilidades técnicas, pedagógicas e de gestão das práticas avaliativas *on-line* e práticas avaliativas presenciais, trabalhadas simultaneamente. É importante destacar que o surgimento desse novo *locus* não implica, necessariamente, surgimento de um novo modelo de avaliação da aprendizagem, e sim, a possibilidade metodológica de colocar em prática um modelo teórico de avaliação pautada na perspectiva da negociação comunicativa, integradas ao um processo de gestão otimizada pelas tecnológicas de informação e comunicação geralmente utilizadas na educação *on-line*.

Ação comunicativa: a busca do entendimento através do diálogo

4

A ação comunicativa orientada para o entendimento expressa-se na força unificadora do discurso, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, por meio de uma lógica pragmática da argumentação, através do diálogo, acordos e consensos, racionalmente motivados. A partir do avanço tecnológico digital e de rede, os ambientes interativos de comunicação possibilitam que o emissor-aluno, através do diálogo com o receptor-aluno, construa dialeticamente o conteúdo da mensagem, fomentando o processo de avaliação e autoavaliação que vai acompanhar todo o percurso na construção e no redimensionamento da própria ação. Nessa perspectiva comunicacional, o diálogo é um marco para que de fato possa estabelecer uma participação-intervenção, orientada ao entendimento, entre os sujeitos da ação. Diálogo pressupõe estratégias de negociação, argumentação,

criação e cocriação de situações de aprendizagens, mobilização e flexibilização dos diferentes discursos e centros de saberes.

4.1 Racionalidade Comunicativa

Uma possibilidade para compreender o surgimento de novas práticas sociais é contrapor as ideias da racionalidade instrumental (ação estratégia para realizar intenções individuais, busca tanto o domínio dos atos de fala quanto da natureza para fins instrumentais) e perceber a construção do conhecimento pautado em novos paradigmas, traduzidos a partir de uma nova racionalidade – *a comunicativa* – tendo como base ações, atos de fala, interações linguisticamente mediadas e o mundo da vida.

A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (1996, p.192) apresenta um caminho para, através da comunicação, transformar as nossas práticas pedagógicas, com base em uma nova perspectiva de racionalidade. Racionalidade para o filósofo Habermas é a “disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível” (2003, p. 437), ou seja, é a maneira como adquirimos e usamos o conhecimento. A *racionalidade comunicativa* é a ação comunicativa orientada para o entendimento, expressa-se na força unificadora do discurso, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente compartilhado, utilizando o

diálogo como meio essencial para a construção de acordos e consensos, racionalmente motivados.

A racionalidade argumentativa ou discursiva é apenas uma componente da razão; outra é o caráter reflexivo desta, como característica fundamental da racionalidade: “a própria reflexão deve-se a uma relação dialógica prévia e não paira no vácuo de uma interioridade constituída isenta de comunicação.” (HABERMAS, 1996, p.184-185). As práticas argumentativas traduzem-se, de algum modo, em uma forma reflexiva e dinâmica da própria ação comunicativa que, em certa medida, está incorporada na vida cotidiana do sujeito, estabelecida nas relações de sociabilidade.

Habermas (2003) propõe uma reconstrução conceitual pautada nas interações sociais e comunicativas como possibilidade de romper com a racionalidade funcionalista, que percebia os fatos sociais baseados no subjetivismo e no individualismo. Ele ressalta a importância de uma nova racionalidade em que todos os participantes dos atos de comunicação tenham voz, possam dialogar e chegar a consensos, de forma democrática, numa perspectiva da “*racionalidade das ações*”, e decidam sobre as orientações/normas das ações sociais rompendo com qualquer forma de imposição coercitiva, externa ou interna. O autor aborda três aspectos que podem influenciar nessa reconstrução, são eles: a proposição e percepção das coisas, a norma e sua função, a identidade e necessidade.

Proposição e percepção das coisas – cada pessoa vê o objeto de uma determinada maneira e formula suas proposições

conforme a estrutura cognitiva e da experiência sobre o objeto. A percepção do estado de coisas tem uma relação direta com o contexto e com o uso da estrutura proposicional da linguagem. A reconstrução dos conceitos pressupõe uma interação socializadora e essa interação depende do uso da linguagem e da representação que se faz dela, entre os sujeitos da ação comunicativa. Nesse sentido, o discurso anunciado (mundo na perspectiva da linguagem) através das proposições tem uma relação direta com a intenção do discurso (mundo na perspectiva de coisas físicas), pois a elaboração de proposições pressupõe a concepção de um mundo objetivo como totalidade de um estado de coisas existentes que, por sua vez, estão associadas à percepção das coisas entre os sujeitos da comunicação.

Norma e sua função – à medida que os participantes da interação dispõem linguisticamente de um mundo objetivo, as proposições passam a ser construídas e reconstruídas tendo como base um conjunto de referenciais e normas construídos coletivamente. A regulação da ação por meio de normas pode ser uma das possibilidades de orientação no uso das pretensões de verdade proposicional e um certo tipo de coordenação do uso e representação da linguagem. Cada pessoa desempenha determinadas funções no grupo conforme as suas competências e normas legitimadas nas relações interpessoais. O conjunto das ações de um membro de um grupo social reestrutura simbolicamente as orientações das ações dos demais membros. “O jogo competitivo representa uma etapa de organização superior ao jogo de

funções” (HABERMAS, 2003, p. 50). O jogo competitivo entre todos os sujeitos da ação possibilita uma relação dinâmica e dialética, possibilitando a corroboração das normas ou a sua negação, até mesmo a criação de novas regras e novas proposições, implicando, inclusive, na (re)construção de um mundo social.

Identidade e necessidade – os dois são considerados processos emergentes das interações sociais que começam desde o desenvolvimento da criança quando a construção de um mundo social que lhe é apresentado pelos adultos, como uma realidade normativa e generalizada. Ao aprender a seguir as normas de ação o sujeito adquire cada vez mais competências em seguir normas e participar de interações sociais reguladas por normas. A formulação da identidade é um dos aspectos psicológicos que se constitui entre o eu consigo mesmo, potencializando um sistema de controle interno que se manifesta no comportamento do sujeito. Na internalização das regras sociais e do encontro com o outro ou com os outros, o sujeito da ação busca a autoafirmação e a validação das regras sociais e, portanto, o desvelamento dos papéis sociais.

A essência do paradigma comunicativo de Habermas (1996) é a “situação ideal de fala” (ou diálogo), que só acontece quando todos os interlocutores têm chances iguais de selecionar e empregar atos de fala, visando ao entendimento. “Chegar ao entendimento é o processo de dar origem a uma concordância segundo a base pressuposta de pretensões de validação que sejam mutuamente reconhecidas”

(p. 13), ou seja, as pretensões de validação, apresentadas justificadamente, devem ser compartilhadas por todos interlocutores do grupo; caso uma das regras seja violada a comunicação não se efetua, ou não permanece na perspectiva do entendimento.

Os atos de concordância estão baseados num consenso com base em quatro requisitos de validação, que Habermas (1996) denomina de “base de validação do discurso”; os atos que compõem a base são:

- Compreensibilidade do pronunciamento – o falante deve escolher uma forma de expressão inteligível que tanto ele como o ouvinte possam compreender-se um ao outro;
- Verdade da proposição – o falante deverá ter a intenção de comunicar uma proposição verdadeira de forma que o ouvinte possa compreender e compartilhar o conhecimento do falante;
- Sinceridade das proposições – o falante deverá ter a intenção de expressar suas proposições de uma forma sincera, verdadeira, de forma que o ouvinte possa considerar o seu discurso credível e digno de confiança;
- Acerto – o falante deve escolher um discurso que esteja correto, acertado, que respeite as normas e os valores conforme as regras e expectativas socialmente reconhecidas.

Segundo Habermas (2003), a aplicabilidade e harmonização desses atos pressupõem o domínio da linguagem e suas representações. A busca do entendimento acontece

mediante uma situação ideal de fala e estes acontecem na harmonização dos atos, cujo objetivo é pactuar consensos; nesse contexto, o educador passa assumir um papel de mediador e, ao mesmo tempo, de líder democrático de consensos e conflitos que alternam dialeticamente nos espaços de discussão. A concepção de uma situação ideal de fala tem uma relação direta com a linguagem daqueles que estão desde sempre inseridos num horizonte linguístico, representado pelo “mundo da vida”, que, através da ação comunicativa, vai lhe permitir um contato com o mundo objetivo e o mundo social, ambos compondo o mundo externo.

Os participantes extraem desse *mundo da vida* não apenas padrões consentidos de interpretação (o saber de fundo do qual se nutrem os conteúdos proposicionais), mas também padrões de relações normativamente confiáveis (as solidariedades tacitamente pressupostas sobre as quais se apóiam os atos ilocucionários) e as competências adquiridas no processo de socialização (o pano de fundo das intenções do falante). (HABERMAS, 2003, p. 436).

Na ação comunicativa é importante ressaltar os esquemas de decisão do tipo “sim” ou “não” em que um participante apresenta proposições e o outro pode aceitar ou rejeitar as pretensões de validade à luz da justificação mutuamente acordada. Na utilização cognitiva da linguagem, o falante apresenta argumentos com base em fundamentos, fornece justificativas e indica, se necessário, o contexto normativo que lhe dá convicção de que a sua expressão está certa, provocando tomadas de posição de afirmação ou negação

a respeito das pretensões de validade criticáveis ainda que implícitas na práxis cotidiana. (HABERMAS, 2003, p. 446; 1996, p. 94). “O falante pode influenciar ilocutoriamente o ouvinte e vice-versa, uma vez que as obrigações típicas dos atos de fala estão ligadas a pretensões de validade cognitivamente testáveis, ou seja, porque a relação de vínculo e união apresenta uma base racional.” (HABERMAS, 1996, p. 94).

A práxis comunicativa cotidiana encontra-se, por assim dizer, refletida em si mesma. No entanto, essa “reflexão” não é mais uma tarefa do sujeito do conhecimento que se refere a si, objetivando-se. Essa reflexão pré-lingüística e solidária é substituída pela estratificação do discurso e da ação inserida na ação comunicativa. (HABERMAS, 2003, p. 448)

Segundo Vygotsky (2001), “a comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho” (p. 11). Para se comunicar, o sujeito estabelece um elo de generalização e desenvolvimento do significado do conteúdo através da palavra ou outros signos que, necessariamente, pressupõem uma associação a determinadas classes ou grupos. “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” (p. 12). Para Habermas (1996), a utilização comunicativa de expressões linguísticas serve não apenas para dar expressão às intenções do falante, mas também para representar um estado de coisas e suas possíveis

correlações. Nesse sentido, passa a existir uma relação tripla entre o significado de uma expressão linguística e a) aquilo que se pretende dizer com ela, b) o que é dito nela e c) a forma como é utilizada no ato de fala (p. 193).

Outra perspectiva de compreensão sobre o jogo das expressões linguísticas pode estar relacionada ao espaço lógico-filosófico, ou seja, a existência ou inexistência desse mundo representado pelo ato de fala dependerá das possibilidades e perspectivas lógicas acerca do que pode vir a ser o próprio mundo, logo, o ato de fala é algo que pode ser significativo. O filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951) contribuiu com as ideias sobre a possibilidade do “jogo de linguagens” na representação da realidade. Segundo Wittgenstein (2001), os limites do mundo são os limites da linguagem e, portanto, do pensamento. E que “o mundo é a totalidade de fatos, não de coisas” (p.135) e, portanto, pode ser descritível, através do jogo da linguagem, do pensamento e da realidade.

Na perspectiva das relações de significado, a construção dos processos dinâmicos de conhecimentos e sua socialização podem envolver diferentes maneiras de perceber, compreender e representar o mundo através do “jogo da linguagem”. Para Wittgenstein (2001), existe uma totalidade de proposições que representam a realidade, essas proposições com sentido representam o pensamento e podem ser compreendidas com uma rede de semelhanças que se superpõem e se entrelaçam; contudo, a proposição passa a ser figurada na medida em que é logicamente articulada,

configurando-se em um jogo da linguagem. Nesse sentido, o significado das expressões linguísticas pode ser identificado como sendo mais uma referência de análise e a sua aplicabilidade pode explicar o significado das expressões que surgem nas frases a partir de suas representações.

Em termos de ação comunicativa, os sujeitos envolvidos na ação (os falantes e ouvintes) presumem que sabem o que significa o reconhecimento mútuo das pretensões de validade reciprocamente apresentadas. No sentido da ação orientada para se chegar a entendimento, o acordo consensual incluirá os seguintes aspectos: a) coparticipação – todos os sujeitos da ação deverão apresentar pretensões de validade; b) reciprocamente, os sujeitos deverão apresentar justificadamente as suas pretensões de validade; e c) pactuação das pretensões de validação apresentadas (HABERMAS, 1996, p. 14). Entretanto, é importante ressaltar que “é apenas nas argumentações que as pretensões de validade implicitamente levantadas através dos atos de fala podem ser tematizadas enquanto tal e testadas com as razões” (Idem, p. 193), se utilizadas na perspectiva da racionalidade comunicativa na força unificadora do discurso orientado para o entendimento.

Entretanto, é importante refletirmos que os sujeitos da ação, na relação dialógica-comunicativa, precisam de alguma forma compartilhar o sistema de signos linguísticos para que se dê a interlocução entre as partes, fomentando a compreensão, a argumentação, justificação, acordos e, conseqüentemente, a busca do entendimento. Para Freire

(1983), “a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito”. (p. 45). O sistema de signos linguísticos não envolve apenas a compreensão do significado da expressão vinculado, inclusive, a um contexto mas, também, as suas convicções, crenças, ideologias, valores historicamente e socialmente construídos.

Essa possível limitação pode comprometer a validação das pretensões e os possíveis acordos justificados, assim como comprometer a tomada de decisão quanto à negação ou afirmação de preposições reflexivas. Se os interlocutores não compartilham a base de validação do discurso apresentada por Habermas (compreensibilidade, verdade, sinceridade e acerto), é possível afirmar que a ação comunicativa ficará comprometida, ou seja, a utilização da linguagem não será orientada para o entendimento, bem como comprometerá a interação com a realidade e a tomada de consciência quanto à prática transformadora.

Se partirmos do ato comunicativo inserido na prática educativa através do diálogo, é possível chegarmos a um entendimento utilizando a base de validação do discurso proposta por Habermas? Como é estabelecida a relação entre o falante e o ouvinte da comunicação para construirmos o que “pensamos”? Quais os mecanismos de regulação para se saber que o entendimento foi bem-sucedido (ou não)? Os educadores estão predispostos ao diálogo? O educador está consciente que ele deixará de ser o detentor e transmissor “vertical” do conhecimento e passará a ser um colaborador

e mediador “horizontal” deste? Quais os procedimentos pedagógicos que possam minimizar possíveis dificuldades na expressão linguística entre os pares da comunicação? Quais as competências necessárias para o fomentador do diálogo orientado ao entendimento?

4.2 Competência Comunicativa

O modelo da ação orientado ao entendimento recíproco entre os participantes da ação comunicativa sobre algo no mundo exige a capacidade do falante em comunicar e fazer compreender-se um ao outro. Cada ato de fala, orientada para o entendimento, exige competências comunicativas. A competência nesse contexto está sendo compreendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999b, p. 7), pois existem outros aspectos condicionantes que podem fazer a diferença no desenvolvimento das habilidades de se comunicar, dentre elas a experiência acumulada e as condicionantes do contexto no qual o sujeito forma e, ao mesmo tempo, manifesta a representação da realidade.

A capacidade de comunicar só é susceptível de ser analisada do ponto de vista da pragmática universal, tendo como base as três funções de uma expressão – representar algo através de uma frase, expressar as intenções do falante e estabelecer relações interpessoais legítimas relacionadas às expressões. “A intenção universal-pragmática básica da

teoria do ato de fala fica expressa na análise das unidades de discurso elementares (expressões) de uma perspectiva semelhante àquela a partir da qual a linguística analisa as unidades da linguagem (frases)” (HABERMAS, 1996, p. 46). Ao ser proferida, uma frase é colocada em relação: a) à realidade externa daquilo que pode ser compreendido; b) à realidade interna daquilo que o falante gostaria de expressar de acordo com as intenções e c) à realidade normativa daquilo que é social e culturalmente reconhecido.

Enquanto que uma frase gramatical cumpre as exigências da compreensibilidade, uma *expressão* bem-sucedida deverá satisfazer três pretensões de validade (ser considerada verdadeira, ser considerada sincera na perspectiva em que expressa uma intenção do falante e ser considerada acertada do ponto de vista em que se encontra em conformidade com as expectativas socialmente reconhecidas). “Ao passo que a unidade elementar do discurso é o ato de fala, a unidade elementar da linguagem é a frase.” (HABERMAS, 1996, p. 54).

No desempenho do ato de fala, as frases são empregadas com uma “intenção comunicativa”. Para que essa intenção a favor do entendimento seja concretizada, existem algumas condições de comunicação que devem ser satisfeitas:

- um falante e um interlocutor que dominem uma língua comum (ou que possam estabelecê-la através da tradução);
- uma situação de discurso que possa ser analisada por ambas as partes;

- um conhecimento de segundo plano intersubjetivamente partilhado (ou suficientemente “coincidente”);
- uma expressão localizada de um falante, com uma posição de “sim” ou “não” por parte do interlocutor. (HABERMAS, 1996).

Nesse contexto, a competência comunicativa é a “capacidade de um falante orientado ao entendimento, de forma a poder conceber uma frase corretamente formulada em relação com a realidade”, ou seja, deverá envolver as seguintes premissas: a) escolher a frase proposicional de forma que o ouvinte possa partilhar dos conhecimentos do falante; b) expressar as suas intenções de tal forma que o ouvinte possa confiar no falante e c) desempenhar o ato de fala de forma que o ouvinte possa estar de acordo com o falante nas orientações de valor partilhadas (HABERMAS, 1996).

A construção da competência comunicativa passa necessariamente pelo “jogo de negociação”, ou melhor, pelo “jogo de argumentação”. Negociação pode ser compreendida como sendo a busca do entendimento estabelecido após convergências e divergências argumentativas entre sujeitos a favor de um acordo entre as partes. “A negociação é em geral o caminho mais dispendioso e mais incerto, se comparado com a mera possibilidade de impor ou de seguir as tendências do mercado.” (ZAJDSZNAJDER, 1988, p. 7). A estratégia de negociação dependerá do contexto social no qual estará sendo acordado. Isso significa que os argumentos podem ser contrários e simultaneamente verdadeiros. As ambivalências podem existir, no entanto elas estarão

associadas a ideias e modelos previamente estabelecidos e atrelados a contextos.

Nesse sentido, o jogo de argumentação pautada na negociação combina elementos cooperativos, competitivos e, ao mesmo tempo, subjetivos da ação comunicativa, tanto no processo decisório na definição e pactuação das proposições quanto na solução de problemas. Ambos contemplam elementos essenciais da comunicação que se fundamentam em um contexto social de negociação e acordo coletivos. Estar aberto ao outro se configura num jogo de papéis sociais e abre caminhos para que novas regras sejam formuladas a favor de um coletivo pensante.

Algumas categorias implícitas no processo de negociação nas áreas trabalhista, diplomática, comercial, administrativa e política – tais como: os principais objetivos, a maneira de negociação, a linguagem utilizada, as questões estratégico-táticas e a influência das condições do ambiente circundante no processo de negociação para as possíveis tomadas de decisão (ZAJDSZNAJDER, 1988) – podem ser, em certa medida, consideradas como ponto de partida para se pensar sobre a natureza técnica e epistemológica acerca das interfaces de negociações no cenário educacional, principalmente na perspectiva da avaliação da aprendizagem.

A capacidade e a vontade de negociar no contexto educacional podem ser traduzidas como uma ação democrática entre os sujeitos da ação (gestores, coordenadores, educadores e alunos). O jogo de negociação também potencializa uma predisposição à mudança de foco para um

planejamento participativo (divisão de poder, descentralização na definição do tema gerador, na resolução de problemas, na organização dos conteúdos etc.). O sujeito consciente e atuante tem a capacidade de fazer as suas escolhas teóricas, ou seja, possui a liberdade de escolher e agir racionalmente de uma ou de outra forma, ou de dar início a um novo processo na cadeia dos acontecimentos, com novas expressões numa perspectiva reflexiva, “bem como as suas expressões, é uma condição necessária para a liberdade.” (HABERMAS, 1996, p.187)

4.3 Diálogo: Essência da Ação Comunicativa

A racionalidade comunicativa traz como essência a fala ideal representada pelo “diálogo” entre os sujeitos da ação, tendo como referência a “base de validação do discurso” (compreensibilidade do pronunciamento, verdade da proposição, sinceridade das proposições e acerto). No contexto da ação comunicativa o diálogo passa a ser entendido como um método essencial a favor do entendimento e o jogo de negociação como uma estratégia utilizada no processo de interação em busca de acordos pactuados coletivamente e reconhecidos socialmente. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também, de gerá-lo.” (FREIRE, 2005, p. 96). Sem ele não há intercomunicação, característica predominante deste mundo cultural e histórico.

Nesse sentido, o diálogo implica reciprocidade reflexiva entre sujeitos da comunicação sobre a forma de pensar e

representar o mundo vivido. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário.” (FREIRE, 1983, p. 45). O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo e ao mesmo tempo modificá-lo. O diálogo é uma exigência existencial, é um ato de criação, é caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. O diálogo é compreendido como fenômeno humano pautado na ação e reflexão entre sujeitos em busca da transformação do mundo e da própria realidade para a permanente humanização dos homens, configurando-se como uma práxis pelos sujeitos dialógicos. (FREIRE, 2005, p. 89-91).

A discussão sobre a dialogicidade, como essência fundamental no contexto educacional como prática de liberdade, surgiu a partir das contribuições de Paulo Freire (2005). O objetivo da ação dialógica está em:

Proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.

Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe. (p. 200).

A teoria da ação dialógica apresenta quatro características fundamentais: a “co-laboração”, a união, a organização

e a síntese cultural. Os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em “co-laboração”, através de adesão verdadeira e não da adesão do conquistador ao conquistado através da prescrição de ideias e valores. A adesão verdadeira se dá no desvelamento do mundo e de si mesmo, na práxis autêntica. A *união* entre as massas populares, mais especificamente as oprimidas, provoca a “co-laboração” em prol da libertação. Para que os oprimidos se unam, é preciso a *organização* das massas, pois essa é uma condição indispensável na busca de uma ação revolucionária. Na teoria da ação dialógica, a organização implica autoridade, liderança e liberdade e transformação da realidade. Dessa maneira, essa ação histórica, como modo de ação cultural, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante; isso implica que a *síntese cultural* é o tipo de ação que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura das estruturas sociais. (FREIRE, 2005).

Trazendo essas reflexões à luz da ação comunicativa, tendo como foco a busca do entendimento através do diálogo, é possível identificarmos algumas aproximações sobre as contribuições de Paulo Freire, através da teoria da ação dialógica, com a “base de validação do discurso” da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas, são elas: a compreensibilidade, a verdade, a sinceridade e o acerto.

É fundamental que o sujeito faça-se ser compreendido na relação recíproca com o outro e isso se configura como um dos requisitos da racionalidade comunicativa – “a compreensibilidade”. Para Freire (1983), “A comunicação implica

na **compreensão** pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa.” (p. 47, grifo meu). Não há um diálogo verdadeiro se não prevalecer nos sujeitos envolvidos um pensar crítico, uma vontade de se fazer compreender e ser compreendido, tendo como foco a transformação permanente da realidade.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de **palavras verdadeiras**, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2005, p. 90, grifo meu).

O desvelamento do mundo e, portanto, de si mesmo enquanto sujeito histórico-cultural implica, necessariamente, ação autêntica que possibilite o compartilhamento de ideias e valores acerca da realidade. Nesse sentido, a função da práxis autêntica no processo dialógico defendido por Freire é compatível com requisito de validação defendido por Habermas – a *verdade*.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a **confiança** de um pólo no outro é conseqüência óbvia. [...]. Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (FREIRE, 2005, p. 94, grifo meu).

A exigência do pronunciamento baseado em premissas verdadeiras que impliquem em confiança configura-se como uma das proposições de validação defendidas por Habermas – a *sinceridade* –, ou seja, o discurso pautado em concepções e raízes ideológicas transparentes pode contribuir para o resultado de acordos em que os sujeitos da ação tenham como foco o entendimento e como consequência a compreensão do mundo visando a sua transformação.

Para Freire (2005) a prática da liberdade começa: “não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes.” (p. 96). Essa possível inquietação colocada em torno do conteúdo do diálogo pode ser compreendida como um requisito da validação em relação às escolhas acertadas sobre o conteúdo programático da educação, aproximando-se assim de mais um requisito de validação do discurso apresentada por Habermas – o acerto. Para Freire, o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens, ele acontece na práxis, no esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência. As escolhas temáticas servem como ponto de partida do processo educativo ou da ação cultural de caráter libertador, não mais “bancária”¹⁵ da educação.

¹⁵ Segundo Freire (2005), na prática bancária da educação, antidualógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação que ele mesmo elabora ou elaboram para ele (p. 118).

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o **acordo entre os sujeitos**, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. (FREIRE, 1983, p.45, grifo meu).

Para Habermas, a racionalidade comunicativa busca o entendimento visando estabelecer acordos pactuados coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no ato de fala – *acordo pactuado e representado socialmente*. Para Freire, esses acordos ou adesões comunicativas são implicações fundamentais para a consciência da realidade dos oprimidos entre si, em busca da transformação para a libertação. Sobre a importância da participação e “co-laboração” dos sujeitos na ação dialógica Freire (2005) coloca que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (p. 90). Sobre esse aspecto, Habermas coloca que os sujeitos na ação comunicativa devem manifestar um posicionamento do “sim” ou “não” sobre o que está sendo discutido, validado e acordado entre as partes.

O diálogo é um dos aspectos mais importantes e necessários à prática educativa, pois se configura como uma das possibilidades de romper com a prática “bancária” da educação, já que os sujeitos da ação comunicativa passam a ter um papel ativo na definição dos temas geradores ou na opção das premissas de validação durante o discurso. O diálogo permite um campo de discussão, argumentação e contra-argumentação de ideias e convicções, não apenas sobre o quê debater (temas geradores), mas também sobre

como debater (caminho teórico-metodológico) e os propósitos a serem alcançados pelo coletivo.

Entretanto, o diálogo também representa um dos grandes desafios na prática educativa, pois dialogar requer uma predisposição à mudança, uma posição reflexiva e crítica sobre a realidade, assim como um reconhecimento intersubjetivo e intercomunicacional entre os sujeitos da ação comunicativa ou dialógica. Freire (1983) chama a atenção acerca de alguns professores que rejeitam a comunicação na sua prática educativa, por não estarem abertos, disponíveis ao desconhecido, ao inusitado e ao inacabado ou porque simplesmente trabalham numa lógica da transferência de “conhecimentos” e compreendem a educação como uma *situação gnosiológica*¹⁶, e assim não podem querer o diálogo comunicativo (p. 54).

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão. (FREIRE, 2005, p. 94-95).

Diálogo é a essência da ação comunicativa como busca do entendimento entre os sujeitos e, ao mesmo tempo, é a essência de uma prática educativa a favor da libertação de determinados grupos socioculturais pelos sujeitos dialógi-

¹⁶ Para Paulo Freire, a situação gnosiológica significa a problematização do conteúdo sobre o qual se cointencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes (p. 58).

cos. A base de validação é discutida e (re)construída com base da força da competência argumentativa dos sujeitos unidos, organizados e conscientes do papel de “co-laboração” para a transformação de práticas educativas como caminho pelo qual os homens ganham significação e se sentem sujeitos do seu pensar, na ação-reflexão dele para com ele mesmo e dele para com os outros no desvelamento do mundo e com o mundo.

Contudo, a ação comunicativa é uma das possibilidades de romper com certas práticas autoritárias, pragmáticas e individualistas, predominantes da pedagogia liberal, mais especificamente da tendência tradicional e tecnicista para uma visão democrática, na ênfase da formação integral e emancipatória, baseada: a) no trabalho coletivo e cooperativo; b) na troca de experiências; c) na interação com o meio sociocultural; d) no confronto de opiniões e argumentos; e e) na busca de consensos e acordos coletivos a favor de uma nova perspectiva de construção do conhecimento e de práticas avaliativas.

O foco do ato de fala não é a frase, este é objeto de análise linguística, e sim a expressão, o discurso, a ação em busca do entendimento tendo como exigência a verdade, a sinceridade e o acerto. A análise do contexto é essencial para uma melhor aproximação das características que compõem o discurso, mas é no desenrolar do diálogo que as convicções e ideologias são representadas e negociadas. A percepção de mundo significativa se dará na construção do significado e este é construído nas relações entre os sujeitos

da ação comunicativa, e o educador terá um papel essencial em, primeiro, disseminar a cultura de estar aberto ao outro, num jogo de argumentações, negociações e acordos e, em segundo, compartilhar com o outro ou os outros a responsabilidade da transformação da realidade.

Negociação comunicativa: uma perspectiva para avaliação da aprendizagem na educação a distância

5

O cenário educacional vigente, integrado às tecnologias de informação e comunicação, possibilita diversos espaços de sociabilidade, representados pelo ciberespaço, que favorecem a construção individual e coletiva do conhecimento. Um dos grandes desafios desses espaços educativos está relacionado ao modelo de avaliação adotado e sua consonância com a concepção de ensino-aprendizagem pautados em modelos comunicacionais. Os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados nos cursos desenvolvidos na modalidade a distância, com ênfase na educação *on-line*, geralmente usam ferramentas interativas, entretanto, isso não garante a realização de processos interativos na avaliação da aprendizagem. Emerge a necessidade de se pensar em um referencial que possa contribuir com a cultura da avaliação da aprendizagem na educação *on-line*

pautada em pressupostos da negociação comunicativa, que coloca o diálogo como essência em busca do entendimento e acordos coletivos e, principalmente, no *feedback* processual para melhoria de processos em prol da construção do conhecimento e para a gestão do processo.

O diálogo passa ser um dos eixos fundamentais do paradigma comunicacional, como uma estratégia essencial na avaliação da aprendizagem na educação *on-line*. Diálogo é um parâmetro de análise que aproxima três grandes campos de conhecimento: o primeiro é a ação comunicativa de Habermas; o segundo, a quarta geração de avaliação pautada em princípios da negociação de Guba e Lincoln; e o terceiro, as tecnologias comunicacionais, digitais e em rede, utilizadas na educação a distância.

5.1 Novo Paradigma para a Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância

O avanço das telecomunicações, impulsionado pela indústria eletrônica e suas implicações, gera novas formas de trabalho, novos ambientes de interação e comunicação, novas estratégias na construção do conhecimento e, sobretudo, cria novos espaços de convivência globalizada. Para Schaff (1995), o próprio advento das tecnologias de transmissão de informações, denominadas de meios de comunicação de massa (rádio e televisão), demarcam traços característicos da sociedade informática, gerando diversas repercussões na formação econômica, social, política e cultural da sociedade,

potencializando um novo paradigma na história da humanidade, assinalando amplos caminhos do conhecimento a respeito do mundo e também do desenvolvimento da sociedade.

No panorama educacional, “o novo cenário cibernético, informático e informacional vem provocando grandes transformações não apenas no que se refere aos aspectos socioeconômico e cultural, mas também na maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo” (MORAES, 1997, p. 186). Novos espaços de aprendizagem são potencializados pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, particularmente, a internet e a *Web*, proporcionando ou fortalecendo relações coletivas e cooperativas para a construção do conhecimento e representação do mundo social.

Para Lemos (1999), as novas tecnologias de informação, como dispositivos comunicacionais, por si só geram novas práticas sociais e colocam em cheque as novas formas de sociabilidade, haja vista que essas tecnologias, associadas à racionalidade instrumental, iriam isolar as pessoas, diminuir o grau de sociabilidade, racionalizar a vida social, homogeneizar consumos e práticas; entretanto, paradoxalmente, o autor defende a hipótese de que essas novas tecnologias, traduzidas como digitais em rede, são, na realidade, vetores e agregadores de novas formas sociais.

Nesse sentido, podemos compreender que a utilização do ambiente virtual de aprendizagem no processo de

avaliação na educação *on-line*, na perspectiva sociológica, constitui-se em instrumento de socialização. A avaliação da aprendizagem enquanto objeto e, ao mesmo tempo, processo configura-se como um elo de discussão a favor da construção permanente e coletiva do conhecimento entre avaliadores e avaliados e, simultaneamente, fomentador de espaços políticos para a realização da gestão participativa do pensar e fazer avaliação da aprendizagem.

A Figura 3 representa a dimensão do “diálogo” como um elo de interseção entre as três áreas de conhecimento – Comunicação, Educação a Distância e Avaliação –, visto que compartilham um conjunto de ideias, crenças e valores acerca da necessidade do encontro entre sujeitos intersubjetivos da ação comunicacional com propósito de construir coletivamente um conjunto de pretensões de validação socialmente reconhecidas, tendo como objetivo principal o *feedback* processual (comunicação constante entre os sujeitos da ação possibilitando a aprimoramento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no próprio percurso da ação). Nesse espaço de discussão e interação entre os sujeitos da ação, o diálogo passa a ser um dos princípios do “paradigma comunicacional” a favor de uma nova perspectiva da avaliação formativa na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, pautadas no discurso argumentativo e na estratégia de negociação, em busca do entendimento, acordos, pactuações e aprimoramento da própria práxis avaliativa.

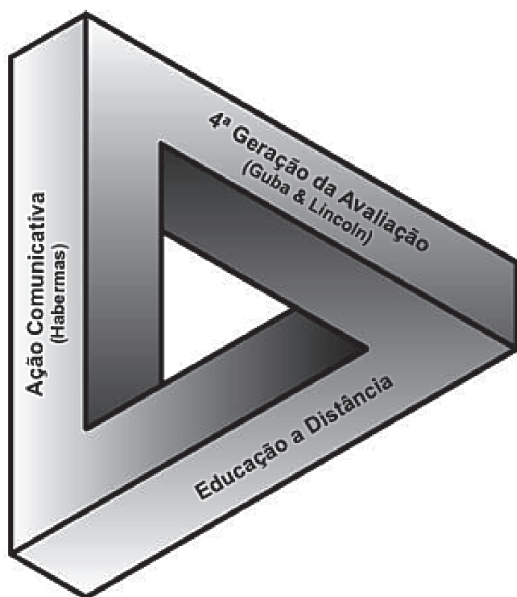


Figura 3 – Diálogo: essência da negociação comunicativa

A ação comunicativa de Habermas (1996) utiliza o diálogo como um método essencial para a construção de acordos orientados para o entendimento entre sujeitos da comunicação. O ato comunicacional é realizado tendo como base as orientações e normas que são acordadas socialmente, por meio de uma lógica pragmática da argumentação, através de diálogo, acordos e consensos, racionalmente motivados. A prática argumentativa tem como “situação ideal de fala” entre todos os sujeitos quando o discurso tem como referência a “base de validação” do discurso, que envolve: a compreensibilidade do pronunciamento, verdade da proposição, sinceridade das proposições e acerto.

A Educação a Distância, através de ferramentas e processos interativos de informação e comunicação, digitais e em rede, fomenta ou, de certo modo, vincula o processo de ensino, aprendizagem e avaliação à utilização de práticas dialógicas nos ambientes virtuais de aprendizagem, que podem favorecer diálogo, a negociação de ideias, argumentos, proposições, resoluções de problemas, posturas investigativas e colaborativas que podem otimizar a construção significativa do conhecimento. Pensar a cultura da avaliação da aprendizagem, nesse contexto, é considerar que as políticas e práticas de avaliação permaneçam na mesma dimensão comunicativa que o processo de ensino e aprendizagem. Afinal de contas, na perspectiva da avaliação formativa, esses processos são, ou deveriam ser, trabalhados simultaneamente.

A quarta geração da avaliação apresentada por Guba e Lincoln (1989) tem como característica fundamental a negociação/comunicação com pressupostos construtivistas. Potencializado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, digitais e em rede, esse modelo de avaliação valoriza o diálogo e possibilita a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. O jogo de negociação como uma estratégia utilizada no processo de interação e comunicação fomenta a ação avaliativa da aprendizagem como um ato comunicativo que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas e pactuadas coletivamente e reconhecidos socialmente.

Todavia, a utilização do diálogo na prática educativa, na educação *on-line*, não garante a qualidade na busca do

entendimento entre os sujeitos do ato de fala se este não estiver atrelado a uma racionalidade comunicativa, ação-reflexão e coparticipativa entre os sujeitos da práxis avaliativa, e à utilização de estratégia de negociação, competência comunicativa e argumentativa com base nas pretensões de validação.

5.3 Princípios da Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância

As práticas educativas compartilham de paradigmas, embora as tendências pedagógicas nem sempre ocorram com a mesma intensidade nos diferentes grupos e espaços institucionais, inclusive, porque o surgimento de um paradigma educacional emergente requer uma reconstrução da área de estudo, dos métodos e procedimentos, aplicações e, às vezes, uma renovação ou aperfeiçoamento de políticas e práticas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação a partir de novos princípios. A busca de um conjunto de princípios e regras capaz de constituir uma tradição educacional no processo de avaliação da aprendizagem na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, está diretamente associada à dinâmica das crises e transformações do pensamento educacional e da prática correspondente, particularmente, associada à ação comunicativa e seus princípios.

Considerando o contexto atual da EaD, surgem alguns questionamentos, dentre eles: a integração das tecnologias

de informação e comunicação provoca mudanças nas políticas e práticas de avaliação da aprendizagem? Será que outro modelo de avaliação da aprendizagem que não seja pautado no paradigma comunicacional conseguiria dar conta do contexto social, político, histórico e cultural das comunidades de aprendizagem em rede? Que tipo de avaliação da aprendizagem ainda predomina nos cursos de educação a distância, com ênfase na educação *on-line*?

Nos quadros seguintes há algumas características das gerações da avaliação, as suas contribuições na prática educativa e os seus principais impactos na prática avaliativa, que podem ser utilizados como ponto de partida para uma reflexão e investigação sobre as políticas e práticas de avaliação da aprendizagem na educação a distância. Apesar de cada geração da avaliação possuir características específicas associadas a diferentes movimentos sócio-históricos e ao mesmo tempo epistemológicos, elas fazem parte de um processo evolutivo do conceito e sua aplicabilidade na prática educativa. As gerações da avaliação podem ser traduzidas na dinâmica da completude do próprio processo de construção da avaliação.

No Quadro 7 foram agrupadas as três primeiras gerações de avaliação em um conjunto de práticas voltadas para uma reprodução da realidade social, que doravante chamaremos de uma prática avaliativa da EaD, na perspectiva não comunicacional; apesar de não serem práticas exclusivas da EaD. O Quadro 8 contém a quarta geração da avaliação como fazendo parte de um conjunto de práticas, que

doravante chamaremos de uma prática avaliativa da EaD, na perspectiva comunicacional, apesar, também, de não serem práticas exclusivas da EaD. Este se distingue do Quadro 7 por ser pautado na construção do conhecimento, numa abordagem crítica, reflexiva de agir e fomentadora de mudanças e transformação da realidade pelos sujeitos da ação dialógica.

Características da geração de avaliação		Prática educativa	Prática avaliativa na perspectiva não comunicacional
Mensuração	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mensuração do desempenho; ▪ a geração da medida; ▪ o papel do avaliador era técnico, ele aplicava instrumentos de medida; ▪ ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ▪ classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ▪ ênfase na memorização; ▪ educador detentor e transmissor do conhecimento; ▪ ênfase na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ predominância de tarefas individuais e objetivas com postagem no AVA; ▪ os conteúdos, instrumentos e procedimentos avaliativos são predeterminados pela instituição e programados no AVA; ▪ as atividades não comunicativas (não dialógicas); ▪ não utiliza a avaliação diagnóstica e formativa; ▪ não aplica autoavaliação; ▪ os resultados de desempenho são representados, exclusivamente, por notas.

(*Continua*)

Características da geração de avaliação		Prática educativa	Prática avaliativa na perspectiva não comunicacional
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição detalhada sobre os objetivos alcançados em relação aos planejados; ▪ surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ▪ visa à melhoria do currículo escolar; ▪ ênfase no resultado (produto). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades predominantemente não comunicativas (não dialógicas); ▪ utilização de avaliação diagnóstica e somativa; ▪ a nota acompanha um parecer do educador; ▪ hierarquização dos alunos conforme os resultados de desempenho;
Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ julgamento de valor como elemento essencial; ▪ não nega a geração anterior, complementa; ▪ ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o avaliador passa a ter o papel de juiz; ▪ reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ▪ ênfase na tomada de decisão visando à melhoria do desempenho escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades utilizando-se o diálogo, mas sem indicadores ou critérios de validação; ▪ a nota acompanha um parecer subjetivo do educador; ▪ utilização de avaliação diagnóstica, somativa; ▪ classificação dos alunos conforme os resultados de desempenho.

Quadro 7 – Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva não comunicacional

Algumas expressões são comuns aos dois quadros, entretanto o contexto do qual fazem parte denota um grau de importância e significado à força racionalmente motivadora, ou seja, o significado de um enunciado, as condições de validação, a pretensão de validação apresentadas no ato de fala ou até mesmo as razões que podem ser mobilizadoras para uma justificação racional dessa mesma pretensão que pode evidenciar uma determinada racionalidade; no caso

do Quadro 7, uma racionalidade mais voltada para a técnico-instrumental com ênfase num paradigma não comunicacional; já no Quadro 8 predomina uma racionalidade mais comunicativa, pautada num paradigma comunicacional.

Características da geração de avaliação		Prática educativa	Prática avaliativa na perspectiva comunicacional
Negociação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o diálogo coletivo é a essência da negociação; ▪ negociação entre avaliadores e avaliados; ▪ ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o educador passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; ▪ os critérios de correção são pactuados coletivamente; ▪ coparticipação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ▪ ênfase na tomada de decisão visando à melhoria do processo de aprendizagem; ▪ a avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista; ▪ práticas educativas que fomentam a autonomia dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o diálogo (situação ideal de fala) como essência. ▪ a busca do entendimento à luz da racionalidade comunicativa; ▪ a negociação entre avaliador e avaliado como estratégia na busca de consensos e acordos; ▪ a participação de todos os sujeitos da ação nas pretensões de comunicação e validação; ▪ a participação de todos os sujeitos intersubjetivos da ação na tomada de decisão, apreciações e acordos coletivos; ▪ o trabalho coletivo como necessário para pactuação de normas e valores; ▪ o desenvolvimento de competências comunicativas; ▪ a utilização de diversas ferramentas tecnológicas, pautadas em processos interativos (fórum, chat, wiki, bloco de notas, diário); ▪ <i>feedback</i> processual das avaliações com informações quantitativas e qualitativas; ▪ avaliação diagnóstica e formativa ▪ avaliação emancipatória; ▪ melhoria da aprendizagem de todos os envolvidos; ▪ promoção de mudanças e transformação da realidade.

Quadro 8 – Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional

No atual contexto interativo comunicacional, potencializado pelas tecnologias de informação e comunicação, é possível compreendermos a ação avaliativa pautada em um modelo teórico, na perspectiva da negociação comunicativa, implicado com o processo de avaliação que agregue alguns princípios propositivos, tais como:

- Paute-se nos processos de comunicação, na perspectiva da ação comunicativa e dialógica;
- Utilize a negociação como estratégia para pactuação de acordos e consensos coletivos;
- Utilize uma perspectiva construtivista na construção do conhecimento;
- Considere a construção do conhecimento historicamente contextualizado;
- Possibilite a gestão participativa no processo avaliativo;
- Promova a construção coletiva e cooperativa do conhecimento;
- Valorize as relações sociais, culturais e afetivas;
- Envolve o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagens;
- Trabalhe com variadas ferramentas e processos interativos;
- Compreenda a função do educador enquanto mediador do processo;
- Evidencie a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos;

- Potencialize a autoavaliação, autorregulação e metacognição;
- Utilize as informações e resultados, quantitativos e qualitativos, obtidos para a tomada de decisão em prol da melhoria do processo de aprendizagem;
- Compreenda a avaliação da aprendizagem enquanto possibilidade de formação, mudança e emancipação.

Contudo, partimos do pressuposto que o diálogo, entre os avaliadores e avaliados, favorece o desenvolvimento da cultura da avaliação, potencializando a busca do entendimento através de pretensões de validação e acordos socialmente pactuados, além de ser um meio estratégico para a viabilização da gestão participativa do processo avaliativo. Nesse contexto, a avaliação é percebida como objeto e ao mesmo tempo como processo, pois simultaneamente contribui com o aprimoramento do pensar e fazer avaliação e suas implicações teóricas e metodológicas, assim como contribui com a formação dos sujeitos envolvidos e na própria gestão do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem na EaD na perspectiva comunicacional pautada em estratégias de negociação privilegia uma interação entre os sujeitos da ação e que, indispensavelmente, precisa utilizar o *feedback* processual na práxis avaliativa como um dos eixos fundamentais da avaliação da aprendizagem, favorecendo a tomada de decisões, possibilitando a melhoria da construção do conhecimento e seu processo de gestão.

À medida que o *feedback* processual é desenvolvido nos ambientes virtuais de aprendizagem, predominantemente utilizado na educação a distância com ênfase na educação *on-line*, cria-se um sistema de *feedback* que registra e armazena todo o percurso dos sujeitos envolvidos, disponibilizando posteriormente um conjunto de informações quantitativas e qualitativas sobre o desempenho dos usuários favorecendo a tomada de decisão tendo como foco a construção do conhecimento e a melhoria dos seus processos.

Nesse sentido, o *feedback* processual pode ser um grande aliado para a efetiva implementação da avaliação formativa. Entretanto, alguns desafios precisam ser refletidos na perspectiva de superá-los, dentre elas: o compromisso social e ético para com os educadores em relação à disponibilidade de tempo e às condições tecnológicas necessárias para acessar o ambiente virtual de aprendizagem, ler todas as mensagens dos alunos e suas contribuições nas discussões coletivas, suas atividades individuais postadas no ambiente e as discussões em subgrupo para então realizar o *feedback* individual. Esse processo precisa ser constante e durante todo o percurso do curso. Essa estratégia de acompanhamento requer uma atenção quanto à quantidade de alunos por turma; o número de atividades desenvolvidas; a carga horária do educador, enfim, as condições de trabalho podem comprometer a qualidade e eficiência do *feedback* processual.

O *feedback* processual na práxis avaliativa na educação a distância, com ênfase na educação *on-line*, pode ser

compreendido como sendo a arte de caminharmos juntos no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa, fortalecendo o desenvolvimento da avaliação formativa e da corresponsabilidade e do compromisso com o aprimoramento da aprendizagem.

Referências

ABRAEAD 2007. **Anuário estatístico de educação aberta e a distância**: Raio X da EaD no Brasil. SEED/MEC, 2007.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, L. EaD na Bahia – um descompasso entre a teoria e a prática? In: ARAUJO, B.; FREITAS, K. S. (Coord.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p. 63-71.

ALVES, L. P. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem**. ANPED, Caxambu, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/le-onirpessatealves.rtf>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

BLONDEL, D. O ensino superior: missão, organização e financiamento. In: DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed. 2005, p.187-191.

BRAGA, C. B. de P. **Dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na educação a distância**. Tese (Doutorado). Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. FAGED/UFBA. Salvador, 2006.

CATRIB, A. M. F. **Análise crítica das avaliações internas de cinco cursos de mestrado da UNIFOR: desvelando possibilidades**. Tese (Doutorado). Orientador: Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas. FAGED/UFBA. Salvador, 2002.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. edição. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.

DANNEMANN, A. C; FIRME, T. P; LETICHEVSKY, A. C. Setting up the Brazilian evaluation network: a challenging work with no boundaries. **Ensaio: avaliação política pública educacional**. Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 515-533, out/dez, 2005.

DEMO, P. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: INEP, v. 67, n. 157, set./dez. 1986, p. 5-16.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, J. **Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional**. SP/Campinas, v. 3, n. 2, jun. 1998.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação Institucional: teoria e experiências** (Org.), 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

E-COMMERCE.ORG. **Tudo sobre comércio eletrônico**. Dados Estatísticos sobre a Internet e comércio eletrônico. Disponível em: <<http://www.e-commerce.org.br>>. Acesso em: 14 ago. 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREEDMAN, A. **Dicionário de Informática**. Trad. Brasil Ramos Fernandes, Elaine Pezzoli, Kátia A. Roque. São Paulo: Makron Books, 1995.

FTC. **Faculdade de Tecnologias e Ciências**. Disponível em: <<http://www.EaD.ftc.br>>. Acesso em: 01 ago. 2007.

GARCIA, R. P. M. **Ensino de Ciências a Distância no Brasil**: uma análise técnica e pedagógica dos cursos de licenciatura em matemática a distância (UFF/CEDERJ) e licenciatura em ciências biológicas a distância (UENF/CEDERJ). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador, 2004.

GARCIA, R. P. M. Interatividade: uma estratégia de negociação em prol da avaliação em educação a distância. In: BURNHAM, T. F.; MATTOS, M. L. P. (Org.) **Tecnologias da informação e educação a distância**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 133-153.

GASPARETTO, A. Avaliação institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. In: VERHINE, R. E. (Org.). XIV Encontro de Pesquisas Educacionais do Nordeste – EPEN: Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras. Salvador: Programa de Pós-graduação em educação, 2000, p. 101-123.

GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2007.

GUBA, E. G. and LINCON, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. 4. ed. Trad. Manuel Jiménez Redondo. España: Taurus Humanidade, 2003.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARTZ, Z. M. de A. Princípios e padrões em metaavaliação: diretrizes para os programas de saúde. **Ciência & Saúde de Coletiva**, v. 11, n. 3, p. 733-738, 2006.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs. 2. ed. London: Sage Publications; 1994.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEMONS, A. Cibercultura: técnica, sociabilidade e civilização do virtual. In: PRETTO, N. de L. (org.). **Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999, p. 78-97.

LETICHEVSKY, A. C. Meta-avaliação: um desafio para avaliadores, gestores e avaliados. In: AFONSO, A. J. et al. **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007, p.15-22.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informação. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA Jr., A. S. de; ALVES, L.R. G. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 67-78.

LIMA, J. M. F. R.; CAPITÃO, Z. M. A. **E-learning e E-conteúdos**: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos. Lisboa-Portugal: CentroAtlantico, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASON, S. F. **História da Ciência**: as principais correntes do pensamento científico. Trad. Editora Globo. Porto Alegre: Globo, 1964.

MEC. **Legislação educacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/>>. Acesso em: 01 maio 2007.

MEC/SESu. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 10 jan. 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

MOODLE. Disponível em: <<http://moddle.fe.up.pt>>. Acesso em: jul. 2007.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont-USA: Wadsworth Publishing Company, 1996, p.1-18.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, S. P. **Tutoria on-line**: uma análise sobre as práticas da tutoria nos cursos de especialização da rede EaD

Senac. Orientadora. Rosineide P. Mubarack Garcia. Monografia apresentada na Faculdade de Educação/UFBA, Salvador. 2007.

NBR ISO/IEC 9126-1. **Engenharia de Software** – Qualidade de Produto – Parte 1: Modelo de Qualidade, publicada em: jun./2003, Associação Brasileira de Normas Técnicas. Disponível em: <<http://www.abnt.org.br>>. Acesso em: 31 out. 2003.

NUNES, L. C.; VILARINHO, L. R. G. Avaliação da aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 109-121.

PEQUENO, M. Tecnologia de informação e educação a distância. In: GESTÃO DE UM NOVO TEMPO: EDUCAÇÃO, SAÚDE E TECNOLOGIA. **III Seminários Integrados da Faculdade Ruy Barbosa**, ano 2000, Salvador-Ba. Educação a distância, cap. 1, p. 3-17.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PRESSMAN, R. S., **Engenharia de Softwares**. Trad. José Carlos Barbosa dos Santos. São Paulo: Makron Books, 1995.

REDE BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO. **Relatório de planejamento estratégico**, 2003. Disponível em: <<http://www.avaliabrasil.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

REZA, F. M. Introdução à teoria da informação. In: EPSTEIN, Isaac (Org.). **Cibernética e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 207-230.

SANTOS, E. Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 315-331.

_____. O currículo em rede e o ciberespaço como desafios para a EaD. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane *et al.* **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, cap. 9, p.135-148.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAFFÉ, A. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SERPA, C. A.; FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. Ethical issues of evaluation practice within the brazilian political context. **Ensaio: avaliação política pública educacional**. Rio de Janeiro, v.13, n. 49, p. 105-114, jan./mar. 2005.

SILVA, L. O. A Internet: a geração de um novo espaço antropológico. In: LEMOS, A.; PALÁCIOS, M. (Org.). **Janel@do ciberespaço: comunicação e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2001, p.151-171.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. *EaD on-line, cibercultura e interatividade*. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane et al. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, cap. 4, p.51-62.

_____. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 23-36.

SILVA, M; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

STUFFLEBEAM, D. **Metaevaluation checklist**. Disponível em <<http://www.umich.edu>> Acesso em: 01 mar. 2008.

TAROUCO, L. **O processo de avaliação na educação a distância**. *Webfólio Espie*. Disponível em: <<http://www.pgie.ufrgs.br/webfolioeda/biblioteca/artigo6/artigo6.html>>. Acesso em: 15 jun. 2003.

TENÓRIO, M. R. **Cérebros e computadores: a complementaridade analógico-digital na informática e na educação**. Ensaio transversais. São Paulo: Escrituras, 1998.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. MEC. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Disponível em: <<http://www.moodle.uneb.br>>. Acesso em: 01 ago. 2007.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. In: **Estudos em avaliação educacional**, n. 28, jul./dez, 2003, p. 23-37.

_____. **Avaliação educacional**: problemas gerais e formação do avaliador. 1997, p. 9-14.

_____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

VILLAS BOAS, B. Avaliação por meio de portfólios. In: AFONSO, Almerindo Janela (et al.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007, p.23-31.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1998.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo: Cultrix, 1984.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Lógico-Philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. **São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.**

ZABALA. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAJDZNAJDER, L. **Teoria e prática da negociação: política de negociação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.



Esta obra foi composta nas fontes Minion Pro e BabilonBd,
formato 14 x 21cm, mancha de 10 x 18,5 cm.

A impressão se fez sobre papel Polén 80g e
capa em Supremo 250g, impresso por Gráfica e Editora Copiart
no ano de 2013