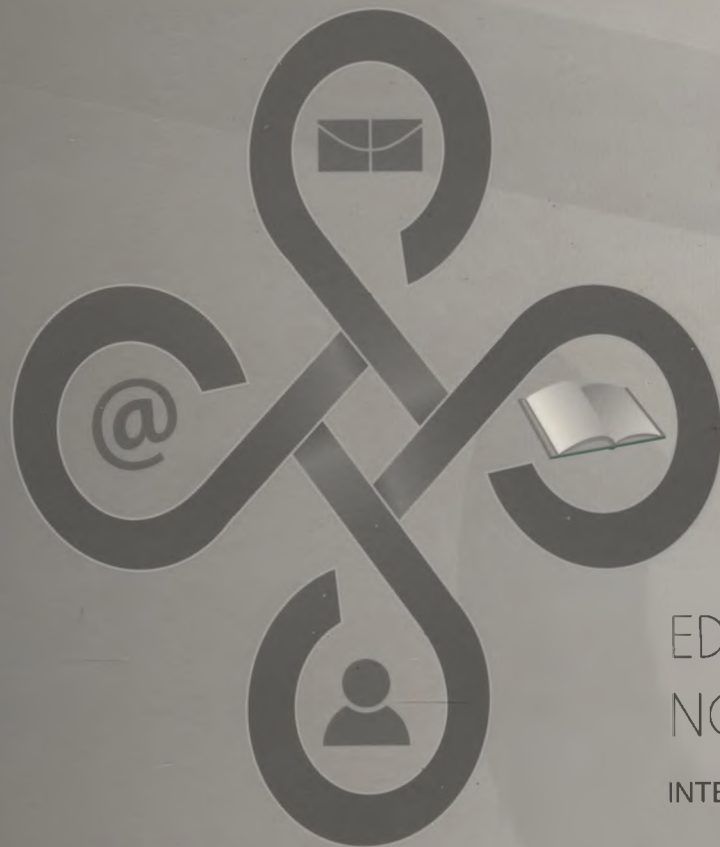


Maria Lidia Bueno Fernandes (Org.)



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

INTERLOCUÇÃO, INTERAÇÃO E REFLEXÃO
SOBRE A UAB NA UNB

8.432

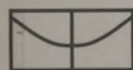
N. Cham.: 37.018.432 E24dc

Título: Educação a distância no ensino superior
: interlocução, interação e reflexão sobre a
UAB na UnB.



10441108

Ac. 1024807

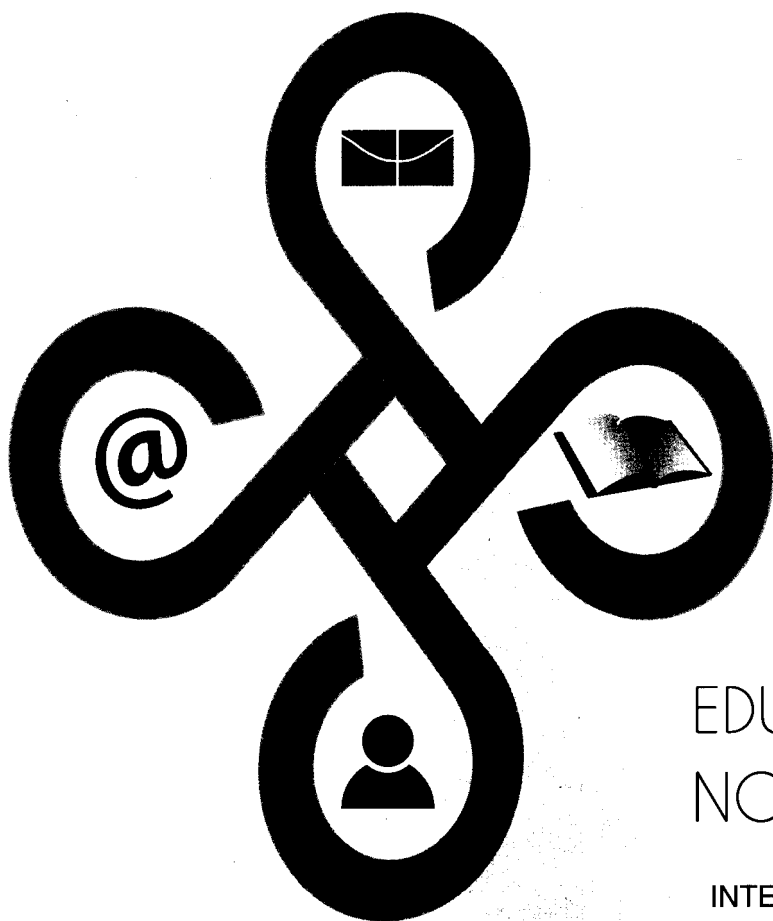


UnB



50 1962
2012

Maria Lidia Bueno Fernandes (Org.)



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

INTERLOCUÇÃO, INTERAÇÃO E REFLEXÃO
SOBRE A UAB NA UNB

EDITORA

UnB



UnB



50¹⁹⁶²
2012



Reitor

José Geraldo de Sousa Junior

Vice-Reitor

João Batista de Sousa

Decanato de Ensino de Graduação

José Américo Soares Garcia

Diretoria Técnica de Graduação

Sérgio Antônio Andrade de Freitas

Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e

Gestão da Informação

Iran Junqueira de Castro

Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância

Coordenação Institucional do Programa

Universidade Aberta do Brasil

Maria Lídia Bueno Fernandes

Rui Seimetz - Coordenação Adjunta

EDITORA



UnB

Diretora

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Maria Lidia Bueno Fernandes (Org.)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

INTERLOCUÇÃO, INTERAÇÃO E REFLEXÃO
SOBRE A UAB NA UNB



UnB



50¹⁹⁶²
2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Decanato de Ensino de Graduação
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Prédio da
Reitoria – Térreo
CEP: 70910-900 Asa Norte – Brasília – DF, Brasil
Tel.: (61) 3368-4027 Fax: (61)3349-3730
Home page: www.unb.br

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Fax (61) 3035-4230
Site: www.editora.unb.br
E mail: contato@editora.unb.br

EQUIPE EDITORIAL**Editora de publicações**

Nathalie Letouzé Moreira

Coordenação de produção gráfica

Marcus Polo Rocha Duarte

Revisão

Lara Litvin Villas Bôas

Ramiro Galas Pedrosa

Supervisão gráfica

Elmano Rodrigues Pinheiro e Luiz A. R. Ribeiro

Capa e Diagramação

Sanny Saraiva

Impresso no Brasil

Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universidade de Brasília

Copyright © 2012 by Editora Universidade de Brasília. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica

E24 Educação à distância no ensino superior : interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB / Maria Lídia Bueno Fernandes (Org.). _ Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.

230 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-230-1057-7

1. Educação à distância. 2. Avaliação institucional. Avaliação de disciplina. 4. Polos de apoio presencial. 5. Tutoria. 5. Formação de autores em EaD. I. Fernandes, Maria Lídia Bueno (org.)

CDU 37.018.432

SUMÁRIO

GESTÃO

EaD na UnB: os desafios da gestão para construção de um projeto de EaD no ensino superior – questões teórico-metodológicas19

Maria Lídia Bueno Fernandes
Diva Albuquerque Maciel
Cristina Madeira Coelho
Ana Lúcia de Abreu Gomes
Germana Menezes da Nóbrega

Perspectivas de aplicação do princípio da proveniência na Coordenação de Documentação e Memória Institucional da UAB/UnB.....51

Tânia Maria de Moura Pereira
Ana Lúcia de Abreu Gomes
Fernanda de Oliveira Cândido
Marcus Vinícius Gonçalves Silva

PAPÉIS DO PROFESSOR TUTOR

Professor em ambientes virtuais de aprendizagem: dialogando sobre a tutoria na modalidade de EaD.....67

Suely Scherer

AValiação

Avaliação institucional e da aprendizagem em educação a distância: cenários convergentes para a educação conectada93

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Educação a distância e avaliação na UnB113

Silene P. Lozzi

A Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília: análise de indicadores de avaliação e acompanhamento dos cursos121

Girleene Ribeiro de Jesus
Jaíne Gonçalves Araújo

A pesquisa avaliativa como estratégia de avaliação institucional em EaD: a experiência da graduação em Pedagogia137

Elizabeth Danziato Rego

POLOS

Refletindo os cenários convergentes e conectados para a EaD161

Laura Maria Coutinho

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TIC na educação: buscando soluções técnicas práticas.....171

Carlos Alberto Gonçalves

Análise ergonômica do trabalho na atividade de educação a distância UAB/UnB187

Sergio Luis dos Santos-Lima

AVALIAÇÃO

Avaliação institucional e da aprendizagem em educação a distância: cenários convergentes para a educação conectada

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Prof.ª do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da
Faculdade de Educação da PUC/SP

Introdução

A disseminação e o compartilhamento de conhecimentos, a troca de experiências e resultados de investigações, produzidos em distintos espaços situados no território brasileiro e em outros países, tais como Portugal, Chile e França, por meio de ambientes e ferramentas das tecnologias digitais de informação e comunicação-TDICs, propicia a confluência temática entre os olhares oriundos de distintos lugares, viabiliza a convivência dialógica de ideias, ora convergentes, ora divergentes, com questionamentos sobre práticas e concepções, bem como propicia o resgate histórico, a identificação de caminhos percorridos e de novos desafios para a educação a distância-EaD, em especial, para os processos de avaliação institucional e da aprendizagem, que poderão realimentar a educação de modo mais amplo, seja qual for a modalidade em que ela se desenvolve.

Nesse sentido, este capítulo estrutura-se em três partes. A princípio, explicitam-se os cenários convergentes e conectados da educação a distância com a educação presencial, as concepções de currículo e de avaliação e as contribuições das TDICs aos processos de avaliação institucional e da aprendizagem na educação *on-line*. Em seguida, apresenta-se o cenário de um projeto de formação continuada de educadores realizado *on-line* com ênfase nos processos de avaliação institucional e da aprendizagem. Ao final, são tecidas

considerações sobre as transposições possibilitadas por esse cenário específico para outras situações de formação mediados pelas TDICs.

Cenários convergentes e conectados no ensino superior

A educação a distância encontra-se consolidada e caminha lado a lado com a educação presencial em diferentes países. Atualmente, observa-se em alguns países, a exemplo do Reino Unido, Canadá e Portugal, uma forte tendência para a educação aberta voltada ao atendimento de distintas necessidades formativas, que integra momentos presenciais e a distância em um projeto educativo híbrido e flexível. Delineia-se, assim, a convergência entre as modalidades presencial e a distância, que supera a polarização antagônica e cria uma sinergia entre as duas modalidades, que se realimentam e aglutinam em torno de objetivos de aprendizagem ao longo da vida.

O Brasil tem uma história muito recente de oferta da educação a distância, principalmente no ensino superior, que se tornou viável pela legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, promulgada em 1996. Até então, a EaD se restringia aos cursos livres, profissionalizantes e supletivos, mantendo-se à parte do ensino regular, principalmente do ensino superior, nível que até então apresentava apenas alguns experimentos piloto. Devido a essa integração tardia da EaD no nível superior – embora as instituições que se dedicam a essa oferta ofereçam, na grande maioria delas, cursos presenciais da mesma área – observa-se ainda hoje a dicotomia entre as modalidades presencial e a distância, sendo esta última tratada como um projeto especial à parte da rotina e dos procedimentos institucionais.

Essa tendência de processos formativos híbridos com distintos objetivos de aprendizagem e em períodos diversificados do percurso profissional das pessoas, associada ao aumento quantitativo de instituições que oferecem cursos a distância por meio das TDICs (ABED, 2010), evidencia a relevância de compreender as contribuições dessas tecnologias ao desenvolvimento de uma educação sem fronteiras geográficas ou restrições físicas e de deslocamento, que

integra ações presenciais e a distância em um movimento próprio da educação voltada ao atendimento de distintas necessidades profissionais.

No caso do Brasil, isso vai ao encontro das necessidades de expansão da oferta do ensino superior, em especial para atender às pessoas adultas e com experiência profissional que não tiveram condições de acesso a essa formação na juventude ou para atender aos que detêm uma formação superior e têm necessidade de atingir novos níveis de formação em cursos de pós-graduação ou de atualização profissional, que proporcionem o desenvolvimento de novas aprendizagens requeridas pelo ofício laboral ou de interesse para a vida.

Diante dessas novas demandas, as instituições de ensino superior são pressionadas a propor novas modalidades formativas que atendam a esse público, as quais precisam ser avaliadas nas distintas instâncias envolvidas nos projetos de seus cursos – instituição, curso e aluno, nas dimensões de processos, impactos e resultados. Nesse sentido, este texto foca nos processos de avaliação institucional, de projetos e de aprendizagem do aluno, cabendo especificar as concepções teóricas que orientam o desenvolvimento das ideias ao longo do texto.

Concepções orientadoras do estudo: educação a distância e avaliação

As concepções tradicionais de educação a distância revelam paradigmas alicerçados em princípios da organização industrial (PETERS, 1983) que variam de modelos fordistas da produção em massa, com base na racionalização, divisão do trabalho, burocratização e distribuição de pacotes de informações, a modelos pós-fordistas de aprendizagem aberta, caracterizados pela descentralização, flexibilidade, inovação, diversidade, atendimento às necessidades individuais e autoaprendizagem.

A par dessas origens da EaD, essa modalidade educativa foi definida com base em distintos parâmetros, entre os quais se destacam: conjunto de métodos

instrucionais que dicotomizam o ensino da aprendizagem, o planejamento do desenvolvimento da aula e a atuação do professor da participação dos alunos, que se comunicam com suporte em artefatos (MOORE, 1983); a ênfase da EaD incide sobre o planejamento, a orientação e a tutoria (HOLMBERG, 1983). Nessas definições, evidencia-se como característica comum: a distância física entre professores e alunos; a ênfase nos processos de ensino, no planejamento instrumental e na produção de materiais; a falta de referência à possível separação temporal entre os participantes e inclusive a ausência de consenso na concepção da EaD (BELLONI, 1999). Tais características apontam para um sistema de ensino com suporte em tecnologias que distribuem a instrução de uma instituição para muitas pessoas, com possibilidades de ensino em massa para o atendimento em larga escala.

A vertiginosa evolução do conhecimento e as necessidades de aprendizado vitalício associadas com a disseminação das TDICs provocam a busca de novas estratégias formativas, que possam superar a mera distribuição do ensino e colocar em prática novas concepções de educação voltadas ao aprendizado em diferentes tempos, lugares e contextos.

Assim, em um olhar retrospectivo, pode-se afirmar que, de um momento inicial de distribuição de informações em cursos prontos (*broadcast*) e altos investimentos em tecnologias, como, por exemplo, recursos para realização de teleconferências e intensa produção de material impresso, surge a seguir a necessidade de avaliação de cursos e de busca de melhoria da qualidade, com enxugamento da oferta e desenvolvimento de *design* de cursos com base em ambientes virtuais suportados por provedores e com conexão à internet, constituídos como sistemas computacionais de gestão de informações e comunicação, que permitem a realização de cursos com base no conceito de *e-learning*, voltados ao atendimento das necessidades individuais de aprendizado, à exploração da comunicação multidirecional e ao desenvolvimento de atividades. A arquitetura de projetos de EaD que combinam atividades presenciais e *on-line*, distintas metodologias e recursos tecnológicos passou a constituir uma arquitetura de aprendizado denominada de *b-learning* (*blended learning*).

O uso de distintos recursos tecnológicos, sobretudo de dispositivos móveis (*netbook, tablet, telefone celular, Ipad...*) para acesso aos ambientes virtuais que incorporam as ferramentas e interfaces da Web 2.0 (O'REILLY, 2005), indica um novo enfoque da EaD, que se desenvolve por meio da interação social, da participação e criação de comunidades que compartilham experiências e trabalham em redes, impulsionando a aprendizagem no grupo e a produção colaborativa de conhecimentos com a integração de múltiplas linguagens que combinam textos, imagens, animações e som. Com o uso de artefatos tecnológicos portáteis, móveis, conectados, associados com a utilização de ferramentas e interfaces da Web 2.0, potencializa-se a mobilidade física, informacional e educacional denominada de *mobile learning* ou *m-learning*.

Desse modo, a interação social *on-line* incita mudanças de papéis daqueles que antes navegavam em busca e coleta de informações para uma atuação participativa na *web*, que propicia a expansão das fronteiras geográficas, a interação entre distintas culturas e a criação de comunidades que emergem na construção coletiva do espaço desterritorializado da *web* (DIAS; OSÓRIO; SILVA, 2008). Evidencia-se, assim, a articulação entre distintos contextos de formação, trabalho e aprendizado, que aponta para a inter-relação entre ensino formal e informal e a integração de distintos contextos de práticas sociais.

No entanto, ainda que as propriedades intrínsecas das TDICs incitem a interação, a participação, o compartilhamento e a criação de redes, é no desenvolvimento das práticas sociais mediatizadas pelas TDICs com intencionalidade educativa, que tenham como fundamentos a experiência educativa (DEWEY, 1979), a aprendizagem ativa e a negociação de sentidos, que se concretizam os processos de construção colaborativa de conhecimento e produção de novos significados.

Ao afastar a EaD do paradigma da organização industrial e aproximá-la dessas concepções educacionais, surgem novos desafios e possibilidades que vão além do *e-learning* (ROSENBERG, 2008). Explicitam-se, assim, as

possibilidades de democratização e acesso à educação, flexibilidade dos processos de ensino e aprendizagem, proposição de estratégias didáticas *on-line* que consideram as contribuições das TDICs, as características contextuais e os interesses comuns do grupo de participantes, suas problemáticas concretas de vida e de trabalho.

Nesse sentido, o desenho de formação *on-line* que tem mostrado melhores condições de atender às necessidades de aprendizagem dos participantes são aqueles que combinam atividades individuais com a interação e o trabalho colaborativo dos colegas e da equipe formadora, que assume um papel proativo direcionado à orientação do grupo em formação com vistas em provocar reflexões em grupo e individuais, debates, comparações de opiniões, colaboração na realização de atividades, diagnósticos e autodiagnósticos (CASAMAYOR, 2008).

Tais possibilidades mostram-se promissoras quando se trata das demandas atuais de formação a distância, não como uma solução paliativa destinada ao atendimento de pessoas situadas distantes geograficamente das instituições educacionais ou como a mera transposição de conteúdos e métodos do ensino presencial para hipermídias com acesso via internet, mas sim para propiciar o compartilhamento de experiências, a criação de redes de formação e aprendizagem, o diálogo intercultural e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Essa perspectiva da EaD vem ao encontro das demandas da sociedade brasileira e das políticas públicas da área de educação relacionadas às exigências de formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica, conforme expresso no Art. 1º do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que caracteriza a educação a distância como uma

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.

Além disso, o decreto delimita a oferta de cursos a distância desde a educação básica até a superior, em processos de formação inicial e continuada, especificando a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliação dos alunos, estágios e práticas em laboratórios.

Ainda que a legislação atual enfatize o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, a diversidade da realidade brasileira e as dificuldades ou impossibilidades de acesso às TDICs de parcela considerável da população revelam que, para democratizar o acesso à educação, a EaD no Brasil necessita fazer uso de diferentes tecnologias, principalmente do material impresso, rádio e televisão. Evidencia-se, assim, a necessidade de adotar distintas soluções e compreender as possibilidades, características específicas e consequências de cada situação, tendo as velhas ou as novas tecnologias como instrumentos de mediação da educação, e não como finalidade em si mesma.

Ao mesmo tempo, é preciso evitar a banalização do ensino e do aprendizado com a mediação das TDICs e reconhecer que, diante das possibilidades de se desenvolver a educação segundo as concepções explicitadas neste texto, para expandir a oferta da formação inicial, continuada e em serviço, é necessário acompanhar, avaliar, corrigir trajetórias e promover mudanças em diferentes dimensões englobadas nos processos educativos.

A avaliação institucional e da aprendizagem e as contribuições das TDICs

Ao tratar da avaliação educativa, é importante reportar-se ao sentido da palavra avaliação como “ato ou efeito de avaliar-(se)” e avaliar como “estabelecer a valia; o valor de [...]; determinar a quantidade; ter idéia de, conjecturar sobre ou determinar a qualidade, a extensão, a intensidade [...]” (HOUAISS, 2001). Se avaliar refere-se a atribuir valor a algo, quando se trata da educação, significa estabelecer o valor do desenvolvimento propiciado aos alunos em uma visão ética, logo voltada para a realização da vida (CASALI, 2007). É importante ressaltar que “não existem valores em si [...]. Os valores são histórica e culturalmente

construídos” (CASALI, 2007, p. 11). Logo, o valor existe em uma dada situação ou atividade, sendo a avaliação uma referência que identifica e atribui valor a essa situação ou atividade ao longo de sua existência, não se constituindo como um fim em si mesmo.

A centralidade da discussão sobre a avaliação está na concepção de currículo, que pode ser entendido como um conjunto organizado de temas de conteúdos disciplinares. Nesse caso, a avaliação se relaciona com o disciplinamento (LUCKESI, 1996) e com a verificação do conteúdo memorizado demonstrado por meio de provas e exames que visam medir a efetividade da aprendizagem pelo desempenho final conforme o comportamento previsto. Entretanto, há outra perspectiva de avaliação se o currículo for considerado em uma concepção ampla, que se desenvolve na prática social e engloba os saberes e as práticas, os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos da experiência, as estratégias didáticas e de aprendizagem, as atitudes, os valores e comportamentos, as TDICs como instrumentos culturais estruturantes do pensamento (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Nesse sentido, evidencia-se que o currículo prescrito em manuais, livros-textos, portais educativos e planos de ensino é reconstruído no ato educativo, quando todos os envolvidos têm a oportunidade de participar da construção permanente de práticas intencionais, com significado cultural, histórico e social (PACHECO, 1996) que propiciam a reconstrução do currículo prescrito e a produção de narrativas curriculares singulares. A avaliação que se coaduna com essa visão de currículo experienciado caracteriza-se como *formativa* (HADJI, 2001) e desenvolve-se em um processo contínuo e abrangente, que acompanha todo o andamento do processo educativo, contribuindo para a aprendizagem do aluno (PERRENOUD, 1999) e para o aprimoramento do processo formativo por meio da integração da qualidade com a quantidade.

Evidencia-se, assim, que a “avaliação não é uma ação neutra” (SAUL, 2007, p. 30) e sua prática na educação libertadora de Paulo Freire (1997) se rege pela intenção democrática, tendo como categoria fundamental o diálogo para

refletir sobre o que sabemos, o que podemos fazer e como podemos agir na transformação da realidade voltada à emancipação humana, em uma constante tensão entre a autonomia e a autoridade. Contudo, avaliar a aprendizagem não é uma tarefa fácil, e a formação que é propiciada aos professores frequentemente não lhes oferece condições de análise do quadro teórico que envolve as dimensões cognitivas, sociais e afetivas da aprendizagem e respectiva avaliação (CAPPELLETTI, 2007).

Em situação educativa, avaliar não se restringe à aprendizagem e engloba distintos âmbitos (individual, grupal, institucional) e diferentes instâncias (sala de aula, escola, sistema de ensino, projetos...), considerando-se as especificidades de cada um, mas mantendo-se na prática a coerência com a concepção de avaliação abraçada.

No que tange à EaD, Almeida (2010) destaca as contribuições advindas do uso das TDICs para os processos de avaliação do aluno e do projeto institucional relacionadas com as funcionalidades dessas tecnologias, entre as quais: mecanismos de registro e armazenamento de informações; motores de busca, organização e recuperação instantânea de informações digitais disponíveis na *web* ou no ambiente das atividades que se desenvolvem com a mediação das TDICs; registro das interlocuções entre os participantes do ato educativo, das produções individuais e grupais com a possibilidade de fazer e refazer, aprimorando os produtos; registro dos caminhos cognitivos delineados no processo de aprendizagem.

Conforme a ótica que rege as concepções de currículo e de avaliação, a exploração dessas funcionalidades das TDICs pode direcionar-se à otimização do controle ou priorizar o diálogo e o desenvolvimento da autonomia. No primeiro caso, a avaliação da aprendizagem visa à verificação do conteúdo memorizado e apresentado em respostas objetivas cujos erros e acertos (testes de múltipla escolha) são instantaneamente computados, assim como se avaliam por meio das estatísticas de acessos ao ambiente virtual. No segundo caso, as TDICs e os registros digitais são explorados para o acompanhamento de todo o

desenvolvimento do processo educativo, a interação intersubjetiva e a orientação da aprendizagem, contribuindo para uma perspectiva de avaliação formativa e contínua e de regulação individual das aprendizagens pelo próprio aluno.

Assim como na educação presencial, na EaD a avaliação também é um processo complexo no qual se evidencia a convivência de diferentes concepções e procedimentos de avaliação. A estrutura e o funcionamento dos sistemas educativos preconizam procedimentos avaliativos com base em quantidades expressas em notas e classificação em detrimento das análises qualitativas. Contudo, a qualidade não existe em separado da quantidade, que fornece subsídios para a qualificação e, nesse sentido, a valorização da educação se faz na integração entre qualidade e quantidade.

A avaliação institucional coaduna-se com as mesmas concepções trabalhadas neste texto em relação à avaliação da aprendizagem, que podem ser referência para avaliar sistemas, instituições, cursos ou projetos específicos, considerando-se as condições contextuais, as características dos sujeitos que participam do processo educativo, as diretrizes e políticas do sistema educativo e, sobretudo, a cultura organizacional e os papéis das lideranças formais e informais. Trata-se, assim, de um processo conflituoso, carregado de tensões e dilemas de distintas naturezas, que requer a articulação consistente entre qualidade e quantidade e a clareza das intencionalidades.

Para melhor compreensão da avaliação nas dimensões de impacto, processo e resultados de aprendizagem dos alunos, apresenta-se a seguir a avaliação em processo de um projeto de formação continuada de gestores escolares, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (2005), realizado na modalidade híbrida (60% a distância e 40% presencial), com a mediação das TDICs.

A avaliação no Projeto Gestão Escolar e Tecnologias

O projeto de formação de equipes gestoras de unidades de ensino, denominado Projeto Gestão Escolar e Tecnologias, foi desenvolvido em distintas versões pela PUC/SP, no período de 2004 a 2009, com vistas ao atendimento das demandas das redes públicas de ensino, com o objetivo de propiciar aos participantes o desenvolvimento de processos de gestão das tecnologias disponíveis, bem como desenvolver o trabalho de gestão com o uso de tecnologias e criar condições favoráveis para o uso destas nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de propiciar aos alunos melhores condições de aprendizagem e a inserção no mundo digital.

A formação com oitenta ou 120 horas de duração estruturou-se em quatro módulos de formação, desenvolvidos *on-line*, com uma grande escala de atendimento em todas as suas versões, sendo os participantes distribuídos em turmas de até quarenta alunos, com orientação de um formador e um ou dois monitores.

As atividades propostas no desenvolvimento da formação das equipes gestoras, constituídas por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, basearam-se em uma concepção de gestão democrática e compartilhada, com um currículo que se desenvolveu integrado com a prática dos cursistas na escola e com os seguintes temas: o papel do gestor e sua função de liderança na escola; o desenvolvimento de competências tecnológicas básicas e a autonomia no uso de tecnologias; as contribuições das tecnologias ao fazer profissional o gestor em exercício de sua função, ao ensino e à aprendizagem; a formação continuada como espaço de aprendizagem e de profissionalização; o contexto escolar e a gestão da mudança para o desenvolvimento e a aprendizagem da instituição escola.

Com o intuito de propiciar a contextualização da formação, as atividades propostas partiram da identificação das tecnologias disponíveis na escola e da análise das restrições e possibilidades de utilizá-las nas atividades cotidianas. Pretendia-se, assim, provocar nos gestores em formação a tomada de consciência

sobre a necessidade de desenvolver processos de gestão das tecnologias e de utilizá-las na própria atuação como instrumento para acompanhar as atividades da escola; compartilhar o processo de tomada de decisões; registrar a vida da escola; publicar informações para manter pais e comunidade informados sobre a escola e com eles dialogar; estabelecer um canal de comunicação multidirecional com o poder central e órgãos intermediários; compartilhar experiências com outras escolas e participar de comunidades colaborativas de aprendizagem.

O *design* curricular da formação dos gestores foi delineado previamente em telas do ambiente virtual como um conjunto organizado de conteúdos e propostas de atividades representados por distintas mídias, com abertura para integrar a esse currículo prescrito o que emerge no diálogo estabelecido em fóruns de discussão e no andamento das atividades que envolviam também o contexto de trabalho dos formandos nas respectivas escolas.

Dado que essa formação se desenvolveu na modalidade híbrida (parte presencial e parte a distância) por meio de um ambiente virtual para a realização das atividades, a interlocução entre os participantes e o registro das produções dos gestores em formação, seu *design* curricular integrou três contextos de aprendizagem: o contexto dos encontros presenciais em local definido pela rede de ensino; o contexto da unidade de ensino na qual atua a equipe gestora; o contexto virtual (ALMEIDA; PRADO, 2008).

Assim, a simultaneidade entre formação e atuação do profissional, viabilizada pela formação *on-line*, favoreceu a concretização da formação contextualizada, uma vez que, salvo no momento dos encontros presenciais, o gestor em formação continuou a exercer sua função no seu contexto de trabalho, tendo desenvolvido atividades colaborativas com sua equipe presencialmente ou por meio do ambiente virtual, podendo também dialogar com gestores de outras unidades de ensino, compartilhar experiências e saberes.

A avaliação da aprendizagem e a autoavaliação foram de caráter formativo, ora individual, ora grupal, e se realizavam por meio das informações postadas pelos gestores no portfólio digital disponível no ambiente virtual.

A avaliação em processo do projeto de formação (CAPPELLETTI et al., 2008) visava identificar os ganhos obtidos no andamento das ações e as dificuldades que traziam obstáculos para se alcançarem os objetivos previstos, identificados com a participação dos gestores e formadores, considerando-se suas expectativas e as das organizações parceiras. Desse modo, a avaliação do projeto visava analisar com os participantes os resultados evidenciados, informar as instituições envolvidas na formação, realimentar as ações em andamento e promover as mudanças que se mostrassem adequadas para a melhoria dos processos formativos. Trata-se, assim, de uma avaliação de caráter formativo voltada à problematização das situações e à ressignificação das ações.

No processo de avaliação do projeto (CAPPELLETTI et al., 2008), optou-se pela integração entre as abordagens qualitativa e quantitativa, fazendo uso das TDICs na coleta e análise dos dados para viabilizar a avaliação das dimensões de impacto, processo e resultados. Como instrumentos de coleta de dados para a avaliação de impacto, foram utilizados questionários paralelos aplicados na entrada (início do curso) e na saída (final do curso), tipo “antes-depois” (DRAIBE, 2001), e entrevistas com os gestores após a conclusão do curso. As respostas do questionário fornecidas pelos gestores participantes da formação foram tratadas por dois procedimentos, um com base na estatística descritiva, com um recorte das respostas fornecidas por 30% dos alunos a partir de uma escolha aleatória dos respondentes, e outro com base na análise multidimensional de similaridade propiciada pelo uso do *software* Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva-CHIC (ALMOULOU, 2002; GRAS, 1996; ALMEIDA, 2008), que estabelece inter-relações entre variáveis e as representa em árvores hierárquicas agrupadas em classes conforme a semelhança (ou dessemelhança) em relação aos níveis de similaridade.

A avaliação do processo desenvolveu-se por meio da análise de memoriais reflexivos elaborados individualmente pelos gestores e pelos formadores. Foram analisados todos os memoriais produzidos pelos professores e monitores e 10% dos memoriais elaborados pelos gestores cursistas, os quais adquiriram especial

relevância como base para as reflexões desencadeadas sobre a participação, o compromisso para com a formação e a coerência dos objetivos e fundamentos teóricos e metodológicos do projeto em relação às atividades realizadas, os materiais de apoio, a atuação dos formadores, os procedimentos de avaliação da aprendizagem e as relações estabelecidas entre os gestores e destes com os formadores.

A análise do desempenho dos alunos foi realizada no andamento das atividades, tendo em vista as produções individuais e grupais. O desempenho do grupo foi analisado a partir das produções desenvolvidas em conjunto pelos membros da equipe gestora de uma escola, e a avaliação individual teve como foco os memoriais reflexivos, a qualidade da participação nas intervenções individuais nos fóruns e a frequência aos encontros presenciais e às atividades virtuais, condição necessária para a emissão de certificados. Contribuiu para a análise da frequência os dados fornecidos pelas ferramentas do ambiente virtual, que também permitiram a identificação das dificuldades de participação dos alunos e a busca conjunta de alternativas para superá-las ou minimizá-las.

O desenvolvimento das atividades integrava diferentes procedimentos avaliativos em seu fazer, cuja análise apresentada a seguir permite identificar a concepção e os procedimentos de avaliação do desempenho dos alunos na prática realizada.

A atividade inicial de formação propôs ao gestor redigir um texto sobre sua trajetória escolar e experiência profissional com a gestão. Após elaborar o texto em arquivo digital, o gestor o inseriu no portfólio do ambiente virtual e foi incentivado a ler e comentar os textos dos colegas. Ao desenvolver essa atividade, cada participante teve a oportunidade de refletir sobre seu desenvolvimento, compreender suas aprendizagens a partir das experiências vivenciadas e dar-se a conhecer aos colegas e ao formador, comentar as produções dos colegas e melhor compreender a própria atuação.

Esse enfoque, além de incentivar o desenvolvimento de algumas competências tecnológicas, induziu a participação dos gestores cursistas

no ambiente virtual da formação e permitiu a atribuição de sentido a esse ambiente como espaço de criação, produção de conhecimento, diálogo sobre as produções dos colegas e reflexão. Essa atividade permitiu aos formandos a autoavaliação e a avaliação entre pares e, aos formadores, a realização de uma avaliação diagnóstica.

Outra atividade propôs o desenvolvimento de uma produção com o uso de diferentes formas de representação, por meio da integração de distintas mídias, a respeito da identidade da escola em que o participante atuava, suas características e a maneira pela qual a escola se apresentava em sua comunidade. Essa produção provocou o repensar em conjunto do olhar de cada membro da equipe gestora sobre seu contexto de trabalho e a busca de convergência entre os olhares para que pudessem elaborar um produto em um exercício de coautoria, favorecendo ao gestor um diagnóstico de sua escola e uma proposta de intervenção em seu contexto. A leitura de todos os documentos das equipes permitiu ao formador ter um diagnóstico dos contextos de trabalho das diferentes equipes que compõem o grupo em formação, o que lhe favoreceu uma mediação pedagógica mais próxima da realidade de trabalho dos gestores e o atendimento das necessidades e demandas específicas.

Após essas atividades, as equipes gestoras elaboraram uma proposta de ação de integração de tecnologias na sua atuação em seu lócus de trabalho, cuja realização foi acompanhada pelos formadores por meio de relatórios e orientações virtuais em fóruns. A análise do relatório final sobre a prática de gestão realizada na escola, realizada pelos pares e formadores, subsidiou o levantamento de estratégias para a elaboração, na escola, de um projeto de gestão de tecnologias, que deveria ser criado por meio de um processo participativo e que representasse os rumos almejados pela comunidade escolar no que se refere ao uso de tecnologias nas atividades de distintos âmbitos da escola.

A realização desse processo avaliativo evidencia a relevância da convergência e da integração de distintos cenários, contextos e dimensões

(impacto, processo e resultados) propiciados pela educação conectada. Esse trabalho foi possível devido ao uso das TDICs e, sobretudo, pela coerência conceitual e procedimental com o currículo da formação, sendo a avaliação pensada e planejada desde o momento da concepção do projeto de formação.

Considerações finais

O olhar sobre a avaliação nos âmbitos individual, grupal e institucional e a análise dos processos avaliativos de um projeto de formação a distância *on-line* e da aprendizagem de seus participantes, no qual se integram contextos da prática e da formação presencial e a distância, permitiram identificar uma prática avaliativa sistemática, planejada, reflexiva e transformadora da ação em desenvolvimento. A identificação do papel da avaliação para além da quantificação, mas que faz uso dela para alimentar a qualidade, propiciou diagnósticos precisos e a reorientação do desenvolvimento dos cursistas do próprio processo formativo.

Nesse sentido, ressalta-se a importância dos registros digitais para o processo avaliativo por meio de distintos procedimentos e respectivos instrumentos, fornecidos tanto pelo uso das ferramentas do ambiente virtual como por outros formulários e documentos digitais criados especificamente para registrar informações qualitativas e quantitativas, o que permite recuperar a qualquer tempo e de qualquer lugar os registros de acontecimentos, percepções, sentimentos e produções.

Tais análises permitiram entrelaçar a teoria com uma prática situada historicamente, possibilitando transposições desse cenário específico para outras situações de formação e avaliação mediatizadas pelas TDICs.

O projeto de formação analisado trata de uma situação específica, concebido e desenvolvido na tríade experiência-formação-reflexão, o qual pode constituir-se como referência para a concretização de processos avaliativos contextualizados, reflexivos e transformadores, o que frequentemente não

caracteriza as práticas correntes evidenciadas no cotidiano da educação em distintos níveis e modalidades de ensino.

Destaca-se a centralidade da avaliação como atribuição de valor para a realização da vida (CASALI, 2007), o que evidencia a necessidade de mudanças nas concepções e nos procedimentos avaliativos, de modo a ressignificá-los por meio da integração entre qualidade e quantidade, sendo esta um instrumento para a qualificação das informações sobre o desenvolvimento de instituições e a conscientização de sujeitos da práxis imersos na realidade e comprometidos com sua transformação (FREIRE, 1980).

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-ABED. *Censo ead. br.* Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. Avaliação e acompanhamento na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

_____. Mapeando percepções de docentes no CHIC para análise da prática pedagógica. In: OKADA, A. (Org.). *Cartografia cognitiva*. v. 1. Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá-MT: KCM, 2008. p. 325-338.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. Design da formação do professor em cursos a distância: o currículo em ação. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ALMOULOU, S. Une étude diagnostique em vue de la formation des enseignants en géométrie. *Educação Matemática Pesquisa*. Revista do Programa de Pós-Graduados em Educação Matemática – PUC/SP. São Paulo: EDUC, 2002. p. 49-73.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. In: _____. (Org.). *Avaliação da aprendizagem*. Discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007.

CAPPELLETTI, I. F. et al. Tecnologias na escola: o processo avaliativo da formação de gestores. In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. J.; SILVA, B. D. *Avaliação on-line*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2008.

CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação da aprendizagem*. Discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007.

CASAMAYOR, G. (Coord.). *La formación on-line*. Uma mirada integral sobre el e-learning, b-learning... Barcelona: Graó, de IRIF, S. L., 2008.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

DIAS, P.; OSÓRIO, A. J.; SILVA, B. D. *Avaliação on-line*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2008.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE – PUC/SP, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

GRAS, R. *Nouvelle Méthode Exploratoire de Données*. França: La Pensée Sauvage, 1996.

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

HOLMBERG, B. Guided didactic conversation in distance education. In: SEWART, D. et al. (Ed.). *Distance education: international perspectives*. Londres; New York: Croomhelm; St. Martin's, 1983.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOORE, M. On a theory of independent study. In: SEWART, D. et al. (Ed.). *Distance education: international perspectives*. Londres; New York: Croomhelm; St. Martin's, 1983.

O'REILLY, T. *What is web 2.0 – Design patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Publishing, 2005.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Portugal: Porto, 1996.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWART, D. et al. (Ed.). *Distance education: international perspectives*. Londres; New York: Croomhelm; St. Martin's, 1983.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO-PUC/SP. *Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Relatório do Projeto Gestão Escolar e Tecnologias*. São Paulo: PUC/SP, 2005.

ROSENBERG, M. J. *Além do e-learning. Abordagens e tecnologias para a melhoria do conhecimento, do aprendizado e do desempenho organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação da aprendizagem. Discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007.

Este livro foi composto em Helvetica Word 12
no formato 210x225 mm e impresso no sistema
OFF-SET sobre Papel couchê fosco 75 g/m²,
com capa em papel Couchê fosco 250 g/m²

ISBN 978-85-230-1057-7



9 788523 010577

Ministério da
Educação



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL



Universidade de Brasília